

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

المجلد التاسع العدد 29 يوليو 2003

*مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية من وجهة نظر طلاب الجامعات . د. عبد العزيز صقر

*الأبنية التعليمية ودورها في تطوير العملية التربوية : دراسة ميدانية د. عبد العظيم مصطفى

*تقويم التدريب بين النظرية والتطبيق أ. هاشم الرفاعى ، د.أحمد الأثرى

*التذوق الجمالى والنقد الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى د. جاسم عبد القادر بن جمعة

*مهارات مواجهة الضغوط فى علاقتها فى كل من الذكاء الوجدانى ومراكز التحكم د. سعيد سرور

قضية للمناقشة :

دور برامج التأهيل التربوى فى إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

أ. دعاء الديجانى

عرض كتاب :

الرؤى الاقتصادية والاجتماعية للجامعات الافتراضية.

د. أشرف محرم

الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات- من رواد التربية-قضية للمناقشة-تجارب تربوية- موسوعة التربية والمستقبل -اصدرات جديدة

المحاكاة واستخدامها فى تطوير التعليم

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

المجلد التاسع

العدد التاسع والعشرون

(إبريل ٢٠٠٣)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

بالتعاون العلمي مع :

- كليـــة التربيـــة جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصــــــورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
١٤ ش دينو قراط
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠/٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات بإسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د.ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جامعة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠/٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد التاسع

◆ الافتتاحية — هيئة التحرير — ٤-٦

◆ أبحاث ودراسات

❑ مهارات مواجهة الضغوط فى علاقتها بكل من الذكاء الوجدانى ومركز التحكم .
د. سعيد عبد الغنى سرور — ٩

❑ مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا .
د. عبد العزيز الغريب صقر — ٦٥

❑ تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق .
أ. هاشم السيد عبد المحسن الرفاعى
د. أحمد صالح أحمد الأثرى — ١٢٩

❑ التذوق الجمالى والنقد الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنية .
د . جاسم عبد القادر بن جمعة — ١٥٣

❑ إنعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية " دراسة ميدانية " .
د . عبد العظيم السعيد مصطفى — ١٦٩

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٢٩ إبريل ٢٠٠٣

◆ استشرافات

☐ المحاكاة وتطوير التعليم .

د. صلاح الدين محمد توفيق ٢٤٥

◆ قضية للمناقشة

☐ دور برامج التأهيل التربوى فى إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة .

دعاء الدجانى ٣١٥

◆ عرض كتب

☐ الرؤى الاقتصادية – الاجتماعية للجامعات الافتراضية .

د. أشرف محرم ٣٢٥

◆ حركة التربية

◆ المؤتمرات والندوات

☐ عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة .

د. عصام توفيق قمر ٣٣٧

☐ المؤتمر القومى لتطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية فى ظل تحديات القرن الحادى والعشرين .

د. طه طه مصطفى شومان ٣٣٩

ترتيب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــة

تواصل " مستقبل التربية العربية " مسيرتها العلمية والتثقيفية الهادفة إلى خلق حـــوار تربوى جاد ومسؤول بين المهتمين والمعنيين بقضايا التربية والتعليم لإثراء الفكر التربوى ، والمساهمة فى تطوير التربية العربية .

ففـــى هـــذا العدد نجد دراسة تستمد أهميتها من تناولها لظاهرة شغلت اهتمام الباحثيـــن - ومازالت - وهى ضرورة البحث فى أساليب وطرق تعامل الأفراد مع المواقـــف الضـــاغطة . فمـــا من شخص إلا ويكون معرضا إلى مواقف ضاغطة إيجابية وسلبية . فالضغط عنصر مصاحب لحياة كل البشر ، ولذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط إنما يساعده فى التعامل الناجح معها. مـــن هذا المنطلق كان موضوع هذه الدراسة حول " مهارات مواجهة الضغوط فى علاقـــتها بكل من الذكاء الوجدانى ومركز التحكم " مستهدفة فى ذلك التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجدانى وجهة الضغط ، أو مركز التحكم .

وكانت الدراســـة الثانيـــة عن " مشـــكلات الشباب الحاليـــة والمستقبلية كما يـــراها طـــلاب جامعة طنـــطا " وهى تهدف إلى التعرف على مشكلات الشـــباب الحالـــيـــة والمســـتقبلية كمـــا يـــراهـــا طلاب جامعـــة طنطا من أجـــل تحديـــد وتشـــخيص هـــــذه المشـــــكلات ، وتقديم بعض المقترحـــات التى قد تسهم فى مواجهتـــها .

ثــم تأتى الدراسة الثالثة عن " تقييم التدريب بين النظرية والتطبيــق " وتعود أهمــية هـــــذه الدراســـة إلى ارتفاع معــدل الاهتمام بعمليــة تدريب وتطويــر العامليــن مـــن خــــلال منظماتهم ، حيث ينظر إلى التدريب بأنه أحــد الوسائل الخاصـــة بتزويد العاملين بالمهارات الجديدة والطرق الحديثــة التى تؤهلهم لتحمل مسئوليات أكبر .

وتناقش الدراسة الرابعة موضوع لـــه طبيعته الفنيـــة الخاصة عن " التذوق الجمـــالى والــنقد الفــنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنــية" وتســتهدف هــذه الدراسة الارتقاء بالســلوك الجمالى لدى التلاميــذ من منطق ربط إنتاجهم الفنى كسلوك مهارى بالقدرة على التحدث عنه جماليــا ، ونقد أعمـــال الآخرين بطلاقة ومرونـــة مما تؤكد شخصية التلاميذ تجاه البيئة المدرسية وما حولها .

أمـــا الدراسة الخامسة فتناقش قضية غاية فى الأهمية وهى قضية " إنعكاس الوضـــع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلــية " ، إذ تحتل مشكلة المبانى والتجهيزات المدرسية جانبا هاما من التحديات التعليمـــية لمواجهـــة الكم المتزايد من الأطفال فى سن الإلزام والتعليم . ولهذا فقد اســتهدفت هــذه الدراســـة التعرف على الواقع الحالى للأبنية المدرسية فى مرحلة التعليم الابتدائى ، وأهم المشكلات التى تعانى منها .

وتأكيدا لمسيرة المجلة نحو المستقبل يتضمن هذا العدد فى باب " استشرافات " دراســـة عـــن " المحاكـــاة وتطوير التعليم " ، إذ تعتبر تكنولوجيا المحاكاة من بين المســتحدثات التكنولوجية التى أثرت وسوف تؤثر لسنوات طويلة فى التعليم ، ولذا استهدفت هذه الدراسة التعرف على أساليب الاستفادة من هذه التكنولوجيات الحديثة

فـــى تطوير التعليم ، وخدمة المعلم والمتعلم ، مما ينعكس بدوره على تحسين كفاءة العملية التعليمية .

هـــذا بالإضـــافة إلى الأبواب الثابتة والخاصة بعرض الكتب ومناقشة بعض القضايا التربوية والتعليمية ، وعرض لأحدث المؤتمرات والندوات .

وبهـــذا يعتـــبر هـــذا العـــدد منظومة متكاملة ترتكز على الواقع وتطل على المســـتقبل بنظرة يملؤها الأمل ، وترسمها العزيمة والجد ، وتآزرها ثقة فى تحقيق الهدف .

رئيس التحرير



- مهـارات مواجهـة الضـغوط فـى علاقـتها بكل من الذكاء الوجدانى ومركز التحكم .

د. سعيد عبد الغنى سرور

- مشـكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا .

د . عبد العزيز الغريب صقر

- تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق .

أ. هاشم السيد عبد المحسن الرفاعى

د. أحمـد صالح أحمـد الأثرى

- الـتذوق الجمـالى والـنقد الفنى كمحتوى معرفى لتنمية السلوك الجمالى فى مجال التربية الفنية .

د. جاسم عبد القادر بن جمعة

- إنعكـاس الوضـع الراهـن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الإبتدائية بمحافظة الدقهلية " دراسة ميدانية " .

د. عبد العظيم السعيد مصطفى

مهارات مواجهة الضغوط فى علاقتها بكل من الذكاء الوجدانى ومركز التحكم



د. سعيد عبد الغنى سرور (*)

مقدمة :

الحـياة ضـاغطة ! كـيف نتعامل مع الضغوط السريعة والمحكمة فى الحياة ؟ هل نملك القدرة على المقاومة ؟ هل نصمد ؟

كل شخص يكون معرضاً إلى مواقف ضاغطة إيجابية وسلبية . فالضغط عنصر مصاحب لحياة كل البشر ، ويلعب دوراً هاماً فى البقاء . ويملك الضغط تأثيراً إيجابياً ، كما يملك تأثيرات سلبية فى صحتنا الفيزيقية والانفعالية .

ولـنا أن نتساءل ما عدد المواقف التى لا تعد ضاغطة ، ونتعرض لها بالمقاومة مع كمية الضـغوط الـتى نملـك أن نقاومها ؟ فهذا شىء مثير ، والأكثر إثارة إدراكنا وتفسيراتنا الذاتية للضـغوط وكيفـية الـتعامل معها . إن هذا يعتمد على المخزون الشخصى من مهارات مواجهة الضغوط التى نملكها . (٢٥ : ٢) (**)

ولهـذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط يساعده فى التعامل الناجح معها . (٣ : ٩)

وقـد أشـار كمال دسوقى (١٩٨٨) إلى أن تحمل الضغوط هو قدرة الفرد على مواجهة المواقف المتصارعة أو المعقدة بغير آلام نفسية ، وإرادة تقبل الأمور بما فيها من تفسيرات بديلة ومـا تحـتمل من نتائج متكافئة . كما أشار على مهدى كاظم وعبد الخالق البهادلى (١٩٩٩) إلى ضـرورة تمتع الفرد بالقدرة على تحمل الضغوط ؛ لما لـه من تأثير فعال فى السلوك الإيجابى والتوافقى السوى مع العالم الخارجى دائم التغير . (٦ : ٨٠)

(*) مدرس علم النفس التعليمى ، جامعة الاسكندرية ، كلية التربية ، دمنهور ، قسم علم النفس التعليمى .

(**) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع ، بينما الرقم الثانى يشير إلى رقم الصفحة .

ويشــير هانز Hains (١٩٩٤) إلى أن مواقف الضغط المستمرة دائما ترتبط بالمشكلات الصــحية والنفســية ، كالتوتر والإحباط والسلوك الجانح واليأس ، على أنه ليس بالضرورة أن تتضــمن الضــغط أحداثــاً سلبية . فيشير ألين Allen (١٩٨٣) إلى أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون له تأثير إيجابي يدفعه إلى تحقيق ذاته ، وقد يكون له تأثير سلبي يجعله يعجز عــن تحقــيق أهدافه ، ويعجز أيضا عن التفاعل مع الآخرين ، ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسدية وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي . (٧ : ٩٧- ٩٨)

وقــد توصـــل Leah Blumberg, Lapidus (١٩٩٨) إلـــى وجــود علاقة بين الذكاء الوجدانـــي Emotional intelligence ومهـــارات التعامل مع الضغوط ، فقد أظهرت نتائج دراســتهما أن سياسة التدخل لدى المجموعات التي تعاني ضغوطا قد حسنت من مهارات التعامل معها كما حسنت الكفاءة الذاتية لديهم . (٣٠ : ١)

كمـــا توصـــل الباحـــث إلى عدد من الدراسات التي ربطت بين الذكاء الوجداني ووجهة الضبط مثل دراسة .Ford, Cynthia A وآخرين (١٩٩٦) بعنوان العوامل المساهمة في سهولة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكان من أصل أفريقي عربي ، والتي درست دور المتغيرات النفس اجتماعية Psych Social (مثل النسبة المئوية للذكاء الوجداني ، مركز التحكم ، المساندة الاجتماعــية ، التكــيف ، ..) لدى عينة من الطلاب الأمريكان العرب . وقد وجدت الدراسة أن النسبة المئوية للذكاء الوجداني كانت دالة في إسهامها في سهولة التكيف الأكاديمي ، كما توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بمركز التحكم . (٢٤ : ١)

كما توصلت دراسة " ستوك " ، و " بيرون " Stock, Byron (١٩٩٦) باستخدام النماذج الإنســانية لتكنولوجــيا الأداء ، أن النموذج الذي أخذ في الاعتبار الذكاء الوجداني هو الذي عن طريقه تغلب الأفراد على انفعالاتهم السلبية . (٣٢ : ٢)

كذلــك دراســـة " محمـــد إبراهيم جودة " (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساســية للذكــاء الوجدانــي ، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الرئيسية بين ذوي التحكم الداخلي / الخارجي وبين الذكور / الإناث وبين طلاب الأدبي / العلمي في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي مركز التحكم الداخلي / والخارجي في ابعاد الذكاء الوجداني . (١٦ : ٥٣ – ٥٧)

وقد درست الضغوط النفسية – بوجه عام – فى علاقتها بالعديد من المتغيرات . ففى دراسة (سيد عبد العظيم ، ٢٠٠٠) درست المتغيرات النفسية المرتبطة بتحمل الضغوط لدى عينة من الشباب الجامعى . (٦ : ٨٠ – ٨٦)

كما توصلت دراسة (محمد على كامل ، ٢٠٠١) إلى مقارنة البروفيلات النفسية لكل من الضغوط والإجهاد . (١٧ : ١٩٦)

كما استخدمت برامج علاجية لإدارة الضغوط كما هو الحال فى دراسة (صبحى الكافورى ، ٢٠٠٠) التى هدفت إلى معرفة فعالية برنامج علاج سلوكى معرفى فى إدارة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية . (٧ : ٩٧)

كما قدمت دراسة Robinson روبنسون ، وادوارد . هـ Edward H. وآخرين مرشداً لمجموعة أنشطة تساعد فى تخفيض الضغوط مع الأطفال الذين لم تتم بنجاح مهارات التعامل مع الضغوط لديهم . (٢٤ : ٣)

أما دراسة Sandra F, Allen, Ericl, Dlugokinski (١٩٩٢) فقد ربطت بين مهارات الضغوط والعزو السببى أو وجهة الضبط Locus of control بدراسة " الأثر النسبى لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى " وقد استخدمت الدراسة منهجاً لإثراء الكفاءة الانفعالية . (٢٣ : ٢)

كما قام Iissettem, Pevez (١٩٩٧) بدراسة لضغوط الأطفال الذين يعانون أمراضاً مزمنة ، وذكرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال يختلفون فى الطرق التى يواجهون بها الضغوط الناجمة عن أمراضهم . كما ناقشت الدراسة كيف يمكن لأولياء أمور هؤلاء الأطفال أن يؤثروا على استراتيجيات مواجهتهم للضغوط .

كما أكدت الدراسة على أن ضغوط الأطفال تختلف بإختلاف العمر ، حيث تصبح مهارات المواجهة أكثر تعقيداً وتعددا مع زيادة عمر الأطفال ، والصحة النفسية للأم ، ومركز التحكم لها يؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل . (٣٣ : ١)

يتضح من العرض السابق أن هناك دراسات ربطت بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الوجدانى ، كما توجد مجموعة دراسات أخرى ربطت بين الذكاء الوجدانى ومركز التحكم، فهل ترتبط المتغيرات الثلاثة معاً . هذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية ، وبخاصة أن

الباحث لم يستدل على دراسة أجريت بهدف معرفة تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين كل من مستوى الذكاء الوجداني ومتغير وجهة الضبط .

مشكلة الدراسة :

بناء على ما سبق عرضه فإن مشكلة الدراسة الحالية تثير التساؤلات الآتية :

١ – هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – متوسط – منخفض) ؟

٢ – هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف وجهة الضبط (داخلي – خارجي) ؟

٣ – هل تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف النوع (بنين – بنات) ؟

٤ – هل يوجد تأثير تفاعلي دال على مهارات مواجهة الضغوط بين مستوى الذكاء الوجداني ووجهة الضبط والنوع لدى عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

** التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – متوسط – منخفض) .

** التعرف على تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين وجهة الضبط أو مركز التحكم (داخلي– خارجي) .

** بيان ما إذا كان هناك تأثير تفاعلي دال لكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى الآتى :

١ – إلقاء الضوء على عدد من المتغيرات النفسية ذات العلاقة بمهارات مواجهة الضغوط .

٢ – تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لظاهرة شغلت اهتمام الباحثين – ومازالت – وهى ضرورة البحث فى أساليب أو طرق تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة .

٣ - يمكــن أن تفـيد الدراســة الحالية واضعي البرامج المهتمين بمهارات مواجهة الضغوط وتنميــتها، باعتبار أن كشف العلاقة بين هذه المهارات ومتغيرات الدراسة يمكن أن يجيب عن سؤال كيف يتعامل الفرد بنجاح مع المواقف الضاغطة ؟

مصطلحات الدراسة :

١ - مهارات مواجهة الضغوط : Coping Skills

يعرفها Ellis وآخرون (١٩٩٧) بأنها الطريقة التى يدرك بها الفرد ضغوط أحداث الحياة ويفســرها ويقــيمها وأسلوبه فى التعامل معها ، حتى يصل إلى مستوى من التوافق ، وعلى ذلك فالظروف الضاغطة نادراً ما توجد بمفردها ، وإنما هناك مواقف أو ظروف حياتية هى التى يتم إدراكهــا على أنها ضاغطة ، استناداً إلى معارف الفرد وإدراكاته وخبراته أثناء التفاعل مع هذه الظروف . (٢٥ : ٣٥٩)

وقد قدم موس Moss (١٩٨٨) مفهوم استراتيجيات المواجهة Coping Strategies الذى يتضمن نوعية من السلوك التى يستخدمها الأفراد لمواجهة أحداث حياتهم الضاغطة والتصدى لها والتكيف معها ، وهما المواجهة الإقدامية (الإيجابية) فى مقابل المواجهة الإحجامية (السلبية) . (٧ : ١٨٠)

وتعــرف أســاليب مواجهــة الضغوط إجرائيا فى الدراسة الحالية باعتبارها الدرجة التى يحصــل علــيها الطالــب أو الطالبة فى مقياس أساليب مواجهة الضغوط والمستخدم فى الدراسة الحالية .

٢ - الذكاء الوجدانى : Emotional Lntelligence

يأخذ الباحث بتعريف مايرر ، وسالوفى (١٩٩٣) Salovey & Mayer للذكاء الوجدانى، حيث يعرفانه بأنه " نوع من الذكاء الاجتماعى ، حيث يعرفانه بأنه " نوع من الذكاء الاجتماعى ، الذى يتضمن القدرة على ضبط انفعالات الذات والآخرين ، والتمييز بينهم ، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله . (٢٦ : ٤٣٣)

٣ - مركز التحكم : Loucs of Control

يتعلق هذا المفهوم بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك ، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية وسلبية .

التحكم الداخلي : **Internal Loucs of Control**

يعـرفه مجدى حبيب (١٩٩٠) بأنه " اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته أو في عالمه الخاص ، وكذلك اعتقاده بأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها ، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية والسيطرة على بيئته وإلى اعتقاده بوجود حـب ووضوح في البيئة الخارجية ، بحيث يقبل المسئولية عن الأحداث التي تجرى في بيئته أو عالمه . (١٥ : ٤)

التحكم الخارجي : **Externa Loucs of Control**

يعـرفه مجدى حبيب (١٩٩٠) بأنه " اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ أو السلطة يتحكمون فـي مصيره ويقررون الأحداث التي تجرى في بيئته ، أو في عالمه الشخصي ، كما يشير إلى شـعور الفرد بالعجز وضعف المسئولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة ، وكذلك اعتقاد الفرد بـأن القوى الغيبية مثل الحظ والصدفة هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية (١٥ : ٥) وإجرائـيا يعـرفه الباحث الحالي في ضوء مقياس مركز التحكم المستخدم في هذه الدراسة بأنه حصول الفرد على درجة منخفضة تدل على زيادة التحكم الخارجي " . (١٥ : ٥)

الإطار النظرى للدراسة :

أولاً : مهارات مواجهة الضغوط : Coping Skills

اختلف العلماء في تعريفهم لمصطلح الضغوط النفسية تبعاً لاختلاف أطرهم المرجعية التي يستند إليها كل منهم .

والضغوط النفسية حقيقة مؤكدة في الحياة ، يتعرض لها الفرد في مواقف وأوقات مختلفة ، وعليه أن يتوافق ويعيد تشكيل سلوكه حتى يمكن مواجهة تلك الضغوط .

وتتسـبب شدة الضغوط النفسية والتعرض المتكرر لها في كثير من التأثيرات السلبية على الشخصية والارتباك والعجز عن اتخاذ القرارات ، وتناقص فاعلية السلوك والعجز في التفاعل مع الآخرين . (٩ : ١٤١)

ويذكر علي عسكر (١٩٨٨) أن خطورة الضغوط تكمن في آثارها السلبية التي من أبرزها حالة الاحتراق النفسي التي تتمثل في حالات التشاؤم واللامبالاة وقلة الدافعية ، وفقدان القدرة على الابـتكار والقـيام بالواجـبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج الوجداني الذي يعتبر أحد الركائز الأساسية لمؤشرات التكيف لدى الأفراد . (١٦ : ٤٦٢)

وهـذا مـا أكدتـه دراسة نجاة موسى ، مديحة عثمان (١٩٩٨) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة المشكلات وكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية .

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي. (١٦ : ٤٦١ – ٤٨٩)

ويعـتمد مسـتوى الضـغط النفسـي الـذى يواجهـه الفرد على الأسلوب أوالطريقة أو الاسـتراتيجية الـتى يسـتخدمها الفرد في مواجهته للمواقف الضاغطة ، وأقرت بذلك دراسات "سوتزيـر Zwtzer " (١٩٧٩) ، ولازا روس وفولكمـان Lazarus & Folkman (١٩٨٤) . (١٨ : ١٨٧)

كمـا أن هناك فروقاً فردية فى الاستجابة للموقف الضاغط فيذكر " فونتانا " (١٩٩٣) أن الضـغوط تفرض على الفرد متطلبـات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بن هذه المتغيرات الثلاثة ، كما تلعب الخصائص دوراً مهماً فى مستوى الإحساس بالضغط النفسي . (٢: ٥٣ – ٥٨)

ولقد سعت بعض البحوث – بعد البحوث الرائدة لهانزسيلى Selye – إلى دراسة اساليب واسـتراتيجيات مواجهـة ضغوط أحداث الحياة . فقد أشار " هيجنز " و " اندلر " Higgins & Endler (١٩٩٥) إلى وجود ثلاثة اساليب وعمليات للتعامل مع الضغوط هى :

(أ) أسلوب التوجه النشط نحو الأداء : والمقصود به المحاولات السلوكية النشطة التى يقوم بها الفـرد للـتعامل مباشـرة مـع المشكلة وبصورة عقلانية وواقعية ، ويتضمن ذلك معرفة الأسـباب الحقيقـية للمشكلة ، والاستفادة من الخبرة السابقة ، واقتراح البدائل للتعامل مع مصدر الضغط ثم اختيار أفضلها ووضع خطة واقعية لمواجهة المشكلة .

(ب) أسـلوب التوجه الانفعالى : ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية والعشوائية التى تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع مصدر الضغط ، ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الضيق والـتوتر والانزعاج والقلق والإنكار والأسى واليأس والعجز .. وغيرها من ردود الأفعال الانفعالية .

(ج) أسلوب التوجه نحو التجنب : ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة ، وقد يكتفي بالانسحاب من الموقف ، ويطلق على هذا الأسلوب أيضا الأسلوب الاحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة . (٢٥ : ٣٦٢ : ٣٦٣).

إذاً أساليب مواجهة الضغوط تشمل بعض الأساليب السلبية والإحجامية في المواجهة مثل أسلوب التوجه الانفعالي، وأسلوب التوجه نحو التجنب. كما أنها تتضمن بعض الأساليب الإيجابية والإقدامية في المواجهة مثل أسلوب التوجه النشط نحو الأداء، وأسلوب المواجهة المباشرة .

والأفراد ذوو المواجهة الإقدامية عندما يواجهون أزمة أو موقفاً ضاغطاً فإنهم يستخدمون أسلوبين معرفين هما :

١ - التحليل المنطقي ، لفهم الموقف الضاغط والتهيؤ الذهني له ولمترتباته .

٢ - إعادة التقييم الإيجابي الذي يحاول فيه الفرد معرفياً استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع استمرارية تقبل الواقع كما هو .

كما يستخدمون أيضا أسلوبين سلوكيين هما :

١ - البحث عن المساعدة والمعلومات ، خاصة المتعلقة بالموقف الضاغط أو من الآخرين المساعدين في حل الأزمة أو المشكلة .

٢ - أسلوب حل المشكلة ، كي يتعامل مع المشكلة مباشرة .

أما الأفراد ذوو التعامل الاحجامي ، فإنهم عندما يواجهون أزمة يستخدمون أيضا اسلوبين معرفين هما :

١ - الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي في الأزمة .

٢ - التقبل الاستسلامي للأزمة أو الموقف الضاغط ، أما الأسلوبان السلوكيان فهما :

(أ) البحث عن الإثابات أو المكافآت البديلة ، عن طريق الاشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها بغية خلق مصادر جديدة للإشباع .

(ب) التنفيس أو التفريغ الانفعالي ، بالتعبير لفظيا عن المشاعر غير السارة وفعلياً عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر . (٧ : ١٨٠ : ١٨١)

ويعرف " لازاروس Lazarus " المواجهة Coping بأنها " تلك الجهود المتعمدة المنضبطة (السلوكية والمعرفية) التي يتم بذلها كرد فعل للضغوط النفسية ، كما يعرفها " ستون"

و " نيل " Stone & Neal (١٩٨٤) على أنها مصطلح يتضمن كل الجهود السلوكية والمعرفية التى يستخدمها الأفراد شعورياً لتخفيف أو خفض تأثيرات المواقف الضاغطة . (٣ : ٦٧)

وقد قام كل من " لاوازوس : و" فولكمان " (١٩٨٠) بالتمييز بين استراتيجيتين للمواجهة :

١ – المواجهة التى ترتكز على المشكلة Problem - Focuced Coping

٢ – المواجهة التى ترتكز على الإنفعال Emotion - Focuced Coping

وتشـــير الأولى إلى محاولات الفرد للحصول علىمعلومات إضافية لحل المشكلة ، واتخاذ القرار بشكل معرفى فعلا ، أو تغيير الحدث الذى يؤدى إلى الضغط .

والاســـتراتيجية الثانية تؤكد على الأساليب السلوكية والمعرفية التى تهدف إلى التحكم فى الـــتوتر الانفعـــالى الـــذى ينجم عن الموقف الضاغط باستخدام أساليب دفاعية مثل : (الإنكار ، التفكير التفاؤلى ، الابتعاد عن الحدث ، البحث عن مساندة انفعالية من الآخرين ، وتجنب مسببات الضغط) . (٣ : ٦٧ – ٦٨)

وهـــذه الاستراتيجيات لا تعتبر تنظيمات فردية ثابتة بل إنها نوعية يختارها الفرد للتعامل مـــع المواقف الضاغطة وفقاً لتقييمهم الذاتى لمصدر الضغط وحجمه والوسائل المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة .

وإذا كانت الاستراتيجية التى يستخدمها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة تعتمد على التقييم الذاتى لمصدر الضغط من جانب الفرد ، كما تعتمد على النواحى الانفعالية فإن الباحث يتوقع أن توجد علاقة بين مهارات المواجهة ومركز التحكم والذكاء الوجدانى للأفراد ، وهذا ما دفعه للقيام بهذا البحث .

ثانيا : الذكاء الوجدانى : Emotional Lutelligence

فى عام ١٩٨٥ كتب باحث فى كلية الآداب بالولايات المتحدة الأمريكية ملخصاً للدكتوراه تضمن عنوانها " الذكاء الوجدانى " ويبدو أن هذا هو أول استخدام أكاديمى لهذا المصطلح .

ثـــم كتـــب " جون ماير ، بيتر سالوفى Salovay P & Mayer (١٩٩٠) مقالين أوضح فـــيهما طريقة للقياس العلمى للفروق بين الناس فى منطقة الانفعالات ، وقد وجد أن بعض الناس أفضـــل مـــن غيرهم فى أشياء مثل تمييز الانفعالات الخاصة ، وتمييز انفعالات الآخرين ، وحل المشكلات التى تتضمن قضايا انفعالية ، ومنذ عملهما عام ١٩٩٠ حاولا تطوير مقياس لـــ "الذكاء الوجدانى " لكن أعمالهما كانت على المستوى الأكاديمى فلم تعرف على نطاق واسع .

الشـخص الـذى شـاع ارتـباط اسمه بمصطلح " الذكاء الوجدانى " هو " دانيال جولمان Goleman " حيـث نشـر عام ١٩٩٥ كتاب " الذكاء الوجدانى " وبقى الكتاب على قائمة أفضل المبيعات دوليا لمدة عام تقريبا فى مجلة " نيويورك تايمز " .

ويعـرف " مايـر ، وسالوفى " عام (١٩٩٣) الذكاء الوجدانى على أنه " نوع من الذكاء الاجـتماعى يتضـمن القـدرة على ضبط عواطف الذات والآخرين والتمييز بينهما ، واستخدام المعلومات فى توجيه تفكير الفرد وأفعاله . (٢٦ : ٤٣٣)

كمـا يعـرفه " جولمـان " Goleman (١٩٩٥) بأنه " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التى يتمتع بها الفرد وهذه المهارات تؤدى لنجاحه فى الحياة المهنية . (٢٦ : ٣)

كمـا يـرى "جولمـان" بأن الذكاء الوجدانى يعكس طاقة الفرد فى تحويل مهارات الوعى الذاتـى وضـبط النفس والوعى الاجتماعى وإدارة المواقف بصورة جيدة تؤدى إلى نجاحات فى العمل .

الأبعاد الأساسية فى الذكاء الوجدانى :

يشـير " جولمـان " إلى أن الذكاء الوجدانى له أربعة مجالات رئيسية ، ويندرج تحت كل مجال من هذه المجالات مجموعة من الكفايات الوجدانية وهذه المجالات هى :

١ – الوعى الذاتى Self Awareness

٢ – إدارة الذات Self Management

٣ – الوعى الاجتماعى Social Awareness

٤ – إدارة العلاقات Relation Ship Management

١ – الوعى الذاتى Self Awareness

يعكـس مدى أهمية إدراك الفرد لمشاعره وتمييزها ، ومدى تأثيرها على أداء الفرد لعمله والأفراد الذين يتميزون بتلك الكفاية نجدهم من أكثر الناس تحكماً فى ردود أفعالهم العاطفية .

٢ – إدارة الذات Self Management

ويندرج تحتها (٦) من الكفايات الوجدانية أولها : (ضبط النفس) وتشير إلى عدم وجود الفوضوية داخل الفرد .

ثانيها : (الاعتمادية) وهى جعل الفرد جديراً بالثقة والاعتماد عليه ، وذلك باعتبار قيمه ومبادئه ومشاعره ثابتة مع الكل وليس الجزء .

ثالثها : الوعى وتعنى قدرة الفرد على إدارة الأشياء وجعلها كما ينبغى أن تكون .

رابعها : القدرة على التكيف ، وتعنى القدرة على التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ، والسير فى ركب التطور .

خامسها : الدافع للإنجاز ، ويشير بصورة عامة إلى اجتهاد الأفراد بصورة تدعو إلى التفاؤل .

سادسها : المبادرة ، وتعنى عمل احتياطات لتجنب المشاكل قبل وقوعها .

٣ – الوعى الاجتماعى Social Awareness

ويشتمل هذا المجال على ثلاث كفاءات هى :

(أ) التعاطف : Empathy

وهى فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم ، والقدرة على التقاط الاشارات الاجتماعية التى تدل على أن هناك من يحتاج للفرد .

(ب) توجيه الخدمات : Service Orientation

وهى فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم ، والقدرة على التقاط الاشارات الاجتماعية التى تدل على أن هناك من يحتاج للفرد .

(ج) الوعى التنظيمى : Organizational Awareness

وهى قدرة الفرد على قراءة ومعرفة ما يحدث حوله من أحداث جارية ، والتحكم فى مجريات الأمور وإدارتها بكفاءة .

٤ – إدارة العلاقات Relation Ship Management

وهذا المجال يتأسس على مجموعة من القدرات الوجدانية تشتمل على مهارات اجتماعية أساسية منها "تنمية الآخرين" أى الاستشعار باحتياجات الأفراد المطلوب تنميتها أو تدعيمها كذلك تحفيز الآخرين ، والتعاون والاتصال والقيادة . (٢٦ : ٣ – ٩)

بينما يضيف سالوفى الذكاء الوجدانى إلى خمسة أبعاد هى :

١ – معرفة عواطف الفرد : Knowing one's emotions

حيث يعتبر الوعى بالذات والتعرف على الإحساس عندما يحدث – حجر الأساس للذكاء الوجدانى ، والقدرة على مراقبة الإحساس من لحظة لأخرى مهمة للاستبصار والفهم الذاتى .

٢ – إدارة العواطف : Managing emotions

إن تداول الإحساسات لكى تصبح ملائمة تعتبر قدرة تبنى على الوعى بالذات، وتشمل القدرة على تهدئة النفس (التخلص من القلق الشديد والحزن أو الضيق) والفشل فى هذه المهارة أو نقصها يعرض الفرد للإحساس بالضغط ، والمتفوقون فيها يمكنهم أن يتلقوا نكسات الحياة ومضايقاتها .

٣ – تحفيز الذات : Motivating one - self

فإن توجيه العواطف لخدمة هدف ، والاهتمام وحفز الذات من أجل الإبداع والتحكم فى العواطف وتأخير الإشباع ، يكمن وراء الإنجاز ، والقدرة على دخول حالة التدفق Flow يساعد على الأداء المتميز في كل المجالات ، والأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة يكونون أكثر إنتاجية.

٤ – التعرف على عواطف الآخرين : Recognizing emotions in others

إن التعاطف قدرة أخرى تبنى على الوعى الذاتى بالعواطف وهو المهارة الأساسية ، فالأفراد يتكيفون مع الإشارات الاجتماعية العميقة التى تبين ما يحتاجه الآخرون أو يريدونه .

٥ – تداول العلاقات : Handling relationships

إن من العلاقات ما يعتبر فى جزء كبير منه مهارة فى إدارة العواطف لدى الآخرين ، وتشمل الكفاءة الاجتماعية والقيادة والفاعلية بين الأشخاص ، والمتميزون فى تلك المهارات يتميزون فى أى شيء يعتمد على التفاعل مع الآخرين . (١٦ : ٥٦ – ٥٨)

ويكاد يتفق " جولمان " مع " سالوفى " فى بعض أبعاد الذكاء الوجدانى ، وإن اختلفت مسميات تلك الأبعاد .

ثالثا : مركز التحكم : locus of control

ومركز التحكم هو بناء شخصى يشير إلى إدراك الفرد وقدرته على التحكم فى الأحداث ، كما تتحدد داخليا فى سلوكه مقابل القضاء والقدر والحظ أو الظروف الخارجية .

وقـد اقترحـت بعض البحوث (Mc combs : ١٩٩١) أن الذى يحدد مركز التحكم الداخلـى هو مفهوم " الذات كعامل " " Self as agent " وهذا يعنى أن أفكارنا تتحكم فى أفعالنا وعندما ندرك الوظيفة الإجرائية للتفكير ، فإن معتقداتنا ودوافعنا وأداتنا الأكاديمى يمكن أن يتأثر بإيجابية . (٣١ : ١)

كمـا يشير هذا المفهوم إلى مدى إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نـتائج ، فحين يدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه الخاص ، بل هى نتيجة لتدخل الآخرين الأقوياء أو الحظ أو الصدفة أو أى قوى لا يمكن فهمها والتنبؤ بها – يعتبر مركز الـتحكم خـارجى External أى أن القوى الخارجية هى التى تتحكم فى أحداث حياته ومصيره ولـيس له دخـل فيها ، فى حين أن الفرد الذى يدرك أن النتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدراته وجهـوده أو خصائصه الذاتية فإن مركز التحكم لديه يكون داخليا Internal أى أن أحداث حياته تحت ضبطه وتوجيهه الذاتى . (١٦ : ٦٢)

ويحـتل مفهوم مركز التحكم فى الوقت الحاضر مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السـلوك والحكـم فى الانفعالات ، وقد ظهر هذا المفهوم فى منتصف الخمسينيات ، وحتى أوائل السبعينيات مرتبطاً بنظرية " روتر " Rotter من خلال نظريتها فى التعلم الاجتماعى Socially learning theory حيـث تـرى أن مفهـوم مركز التحكم يرتبط باعتقاد الفرد فى قدرته على السيطرة على الأحداث ، أو عدم قدرته على السيطرة على الأحداث . (١ : ١ – ٣)

الدراسات السابقة :

يمثل موضوع الضغوط النفسية هدفاً لكثير من الدراسات السيكولوجية ، وإن تركز اهتمام هذه الدراسات فى أغلبها على دراسة الضغوط النفسية فى علاقتها بالعديد من المتغيرات .

وسـوف يتناول الباحث فى هذا الفصل البحوث والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالى . وقام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة إلى :

١ – دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ، ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بالذكاء الوجدانى .

٢ – دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بمركز التحكم .

٣ – دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم .

٤ – دراسات تناولت مهارات التعامل مع الضغوط والنوع (بنين – بنات) .

٥ – دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع .

أولا : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص في علاقتها بالذكاء الوجداني :

لم يجد الباحث سوى دراسة أجنبية واحدة وهي دراسة " لي بالمبرج " Leah Blumberg و " لابيداس " Lapidus (١٩٩٨) .

وعنوانها : " بحث تكاملي تدخلي لتسهيل النمو التربوي والكفاءة الذاتية للطفل والأسرة " .

وقد هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية البرامج المحلية للتعامل مع الضغوط على الأسرة ، كما هدفت إلى ابتكار برامج تعامل الضغوط للأفراد أو المجموعات شديدة الضغوط (المصدومة) Trauma .

هذه البرامج المقترحة تمد الأطفال بالخدمات وتثرى النشاطات ، كما تقدم محاضرات للكبار .

مدة البرنامج ستة أسابيع ، وتبنى البرامج على أساس نموذج إتقان النشاط لـ : "لابيداس" Lapidus Active Mastery Model .

وأظهرت نتائج الدراسة أن سياسة التدخل لدى المجموعات التي تعاني ضغوطا قد حسنت مهارات التعامل مع الضغوط والكفاءة الذاتية لدى كل المشتركين . (٣٠ : ١)

أما في البيئة المصرية فهناك دراسة قام بها " رجب على شعبان " (١٩٩٢) استهدفت العلاقة بين أساليب التعامل Coping مع الأزمات ، والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية . وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا ، (٢٩ أنثى ، ٢٩ ذكرا) بمتوسط عمر قدره ١٩,٣ سنة .

واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التعامل مع الأزمات ، ومقياس كاليفورنيا للشخصية (الصورة ب)، ومقياس الشخصية لكومرى ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى علاقة دالة موجبة بين أساليب التعامل الإقدامية ، وتوافق الأنثى سواء الشخصي أو الاجتماعي ، في حين أن هذه

العلاقـــات لم تتضح بنفس الدرجة لدى الذكور ، سوى ارتباط أساليب التعامل الإقدامية بسيمتى النشاط والنظام .

أمـــا فيما يتعلق بأساليب التعامل الإحجامى ، فقد اتضح أنه يرتبط بسوء التوافق الشخصى والاجتماعى ، واضطرابات الشخصية لدى الإناث . أما الذكور فيرتبط بسوء التوافق الاجتماعى واضطراب الشخصية فقط . (٤ : ١٠٤ – ١٢٤)

ثانــيا : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص فى علاقتها بمركز التحكم :

١ – دراسة كوان Kwan ، باتريك Patrick (١٩٩٢) وعنوانها : التأثيرات الأساسية لذكاء الموهوبين وبعض التطبيقات للبرنامج المخطط .

وتهدف الدراسة إلى مناقشة استثناء الأطفال الموهوبين من مشكلات التكيف الاجتماعى .

وأظهــرت نـــتائج الدراسة أن بعض التلاميذ الموهوبين – وبخاصة البنات – لديهم قابلية عالـــية فـــى التغير المفاجئ لتقدير الذات ، والإنسحاب والقلق ومركز التحكم ، كما تقترح تقديم برامج إرشادية وقائية لمساعدة هؤلاء الأطفال فى تنمية مهارات الضغوط . (٢٩ : ١)

٢ – **سلسلة مهارات الضغوط للراشدين لجامعة بنسلفانيا** Coping Skills for Adult Series وعـــنوانها : " تقديم المواد الجيدة لمهارات الضغوط للراشدين ، والسلسلة عبارة عـــن كتيـــبات أو تقارير إجرائية بمشاريع (كيفية التعامل مع الضغوط) وتدور الكتيبات حول :

١ – التعامل مع الموت .
٢ – كيف يكون الفرد فى صحة نفسية جيدة .
٣ – ما الذى يجب أن يفعله الآباء تجاه الأبناء .
٤ – الحب ، الزواج ، الطلاق ، ...

كما يتكون كل كتيب من قوائم وأنشطة توضح التعامل مع مهارات الحياة اليومية ، واتخاذ القرار والحب والزواج والطلاق ومركز التحكم، والصحة النفسية ، حل المشكلة ، الكفاءة الذاتية، وإدارة الذات ، كما تحتوى بعض الكتيبات على استفتاءات تساعد المتعلمين على تقويم اتجاهاتهم ومواقفهم . (٣٥ : ١)

٣ - **دراسة Lydia, Kasner** (١٩٩٢) وعنوانها : " تأثير العوامل النمائية والانفعالية على النجاح داخل الكلية " .

وتخلص الدراسة أثر المتغيرات النفسية على الأداء الأكاديمي والتحصيل ، كما تدرس الفروق بين الجنسين فى التحصيل ومفهوم الذات وتقدير الذات وتحفيز الذات لعينة من الطلبة السود .

وأظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تؤثر فى اختيار الأنشطة وفى النجاح الأكاديمى، وفى القدرة على أداء مهارات الضغوط ، بعكس عدم الكفاءة الذاتية ، كما أظهرت أن مركز التحكم يرتبط بالفروق فى التحصيل ، ويسهم فى تجنب لوم الذات كما له علاقة بمهارات التعامل مع الضغوط . (٢٨ : ١)

٤ - **دراسة Edward H., Robinson** وآخرون (١٩٩٠) وعنوانها : " التعامل مع المخاوف والضغوط . مرشد للنشاط " .

وهى عبارة عن مرشد يتكون من مجموعة نشاطات تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية على كيفية التعامل مع المخاوف والضغوط ، وهذا المرشد يأخذ فى اعتباره متغيرات خاصة بالمشكلات الانفعالية لدى الأطفال المصدومين (الذين لم تنضج بعد مهارات التعامل مع الضغوط) ومركز التحكم ، ويتضمن كل نشاط مناطق توضح مناسبته ومستوى الصف وحجم العينة والوقت اللازم التقريبى لإتمام هذا النشاط ، وينقسم المرشد إلى الأنواع الآتية :

١ - مقدمة فى طبيعة لمخاوف والضغوط فى الطفولة ونظريات أساسية فى معالجة الضغوط .

٢ - مخاوف الأطفال .

٣ - مجموعة أنشطة لمساعدة البناء النفسى للأطفال والوعى بالذات والتحكم .

٤ - نشاطات لتخفيض حدة الضغوط لاستخدامها مع أطفال يعانون مخاوف وضغوط .

٥ - ببليوجرافيا تساعد المعلم فى عملية الإرشاد .

٦ - مجموعة من المصادر الأخرى معنونة بمخاوف الأطفال وضغوطهم . (٣٤ : ١)

٥ - **دراسة Sundra F., Allen F., Dlugokinski** (١٩٩٢) وعنوانها : " تدريس مهارات الكفاية الانفعالية فى الفصل " .

وتوضح الدراسة أن الأطفال ذوى المخاطر العالية فى المشكلات السلوكية والمشكلات الانفعالية يظهرون حدوداً داخلية للتحكم فى اتجاهاتهم وانتباههم ، كما أنهم ينتهكون حدود

الآخرين. وتحاول الدراسة التعرف على الأثر النسبي لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكم لـدى تلاميـذ الصـف الـرابع . تكونت عينة البحث من (٩٦) طفلا من ثلاث مدارس كأساس للتجربة، كما استخدم منهج " إثراء الكفاية الانفعالية ووزعت العينة على ثلاث مجموعات تجريبية الأولـى لم تستخدم المنهج ، والثانية استخدمته لمدة ١٢ أسبوعا ، والثالثة استخدمت المنهج لمدة ٢٤ أسبوعا .

كمـا استخدمت مقياس مركز التحكم لـ Nowick Srtickland وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم التأثيرات الدالة كانت مع المجموعة التى تلقت تدريبا قدره ٢٤ أسبوعا .

كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد تغير في مركز التحكم لدى عينة الـ ١٢ أسبوعا ، بينما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات (اللامنهج ، والـ ١٢ أسبوعا ، ٢٤ أسبوعا) كمـا كانت مجموعة الـ ٢٤ أسبوعا هى التى بها فروق بين نتائج القياس القبلى والبعدى لمركز التحكم Loucs of Control . (٢٣ : ١ – ٩)

٦ – **دراسة Lissettem., Perez** (١٩٩٧) وعـنوانها : " ضغوط الأطفال ذوى الأمراض المزمنة " .

تشـير الدراسة إلى أن الأطفال ذوى الأمراض المزمنة دائما ما يواجهون بتحديات تدفعهم إلى الضغوط بطرق مختلفة ، وقد نوقشت في هذه الدراسة الطرق التى يواجه بها هؤلاء الأطفال هـذه الضـغوط كيف يمكن للعائلة أن تؤثر على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أبنائها ذوى الأمراض المزمنة ، كما تذكر الدراسة إلى أن ما بين ١٠% إلى ٢٠% من أطفال أمريكا يعانون أمراضـا مزمنة ، مثل العيوب الخلقية في القلب ، اعتلال الخلايا ، وأن ضغوط هؤلاء الأطفال تخـتلف باخـتلاف العمر ، حيث تصبح مهارات مواجهة الضغوط أكثر تعقيدا ، وأكثر تعددا مع زيادة عمر الطفل .

وكانـت أهـم نتائج الدراسة أن نمط التفاعل داخل الأسرة ، والصحة النفسية للأم والأب ومركـز التحكم لهما تؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل ، كما يؤثر كذلك جنس الطفل ونموه المعرفى والمرحلة التى وصل إليها المرض عنده . (٣٣ : ١ – ١٧)

ثالثا : دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجدانى ومركز التحكم :

١ – **دراسة Cynthia A., Ford وآخرون** (١٩٩٦) وعنوانها : " العوامل المسهمة فى سهولة التكيف الأكاديمى لدى الطلاب الأمريكان من أصل عربى أفريقى " .

دور المتغيرات النفس لجتماعية Pycho Social قد درس فى هذه الدراسة مثل " النسبة المئوية للذكاء الوجدانى ، ومركز التحكم والمساندة الاجتماعية والتكيف " لدى (١٠٤) طلاب أمريكى من أصل أفريقى من مناطق عربية مختلفة ، متوسط أعمارهم بين ١٨ – ٢٤ سنة ، وقد صنف (٥٠) منهم على أنهم متكيفون ، بينما الباقى غير متكيفين ، وقد توصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية للذكاء الوجدانى كانت دالة فى إسهامها فى سهولة التكيف الأكاديمى ، كما توصلت إلى أن مركز التحكم يرتبط بالذكاء الوجدانى . (٢٧ : ١ – ٣)

٢ – **دراسة Byron, Stock** (١٩٩٦) وعنوانها : " نحو فهم طبيعة الأداء "

فى هذا البحث تمت مقارنة نماذج تكنولوجيا الأداء الإنسانى Human Performance Technology النموذج الأول للأداء كان مرتبطاً بمركز التحكم (داخلى / خارجى) ، والنموذج الثانى صنفت عوامله على أساس مستوى التنظيم (منفذ ، إدارى ، فردى) والنموذج الثالث أخذ فى اعتباره الذكاء الوجدانى ، وتحت النموذج الأخير تعلم الأفراد كيف يتغلبون على انفعالاتهم السلبية ، كما وجدت الدراسة ارتباطاً بين النموذج الأول الذى يأخذ فى اعتباره (مركز التحكم) والنموذج الثالث القائم على الذكاء الوجدانى للمتعلم . (٣٦ : ١ – ٩)

٣ – **دراسة محمد إبراهيم جودة هلال** (١٩٩٦) وعنوانها : " دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجدانى فى علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة " .

وقد هدفت الدراسة إلىالتعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجدانى من خلال التحليل العاملى . كما هدفت إلى التعرف على الفروق الرئيسية بين ذوى التحكم الداخلى والخارجى وبين الذكور والإناث ، وبين طلاب الأدبى وطلاب العلمى فى الأبعاد المختلفة للذكاء الوجدانى والمجموع الكلى له ، وكذلك تأثير التفاعلات الثنائية والثلاثية فى هذا المجال ، وقد تم اشتقاق عينة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها ، حيث بلغت العينة ٤١٠ طالبا وطالبة ، حيث بلغ عدد البنين (١٠٢) وعدد البنات (٣٠٨) ، ومتوسط أعمارهم (١٩,٧ عاما) .

وأهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى مركز التحكم الداخلى وذوى مركز التحكم الخارجى فى الأبعاد السبعة للذكاء الوجدانى والمجموع الكلى له ، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوى مركز التحكم الداخلية. (١٦: ٥٣– ٧٥) .

رابعا : دراسات تناولت مهارات التعامل مع الضغوط والنوع (بنين – بنات) :

دراسة وجيه على شعبان (١٩٩٢) وقد استهدفت الدراسة العلاقة بين أساليب التعامل مع الأزمات، والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا (٢٩ أنثى ، ٣٩ ذكراً) بمتوسط عمر ١٩,٣ عاما من طلبة السنة الأولى بالجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الأساليب الاستيعابية ، أو أساليب التعامل مع الأزمات، ومقياس كاليفورنيا للشخصية (الصورة ب) ومقياس الشخصية لكومرى .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أساليب التعامل الأقدامية وتوافق الأنثى سواء الشخصي أو الاجتماعي ، في حين أن هذه العلاقات لم تتضح بنفس الدرجة لدى الذكور سوى ارتباط أساليب التعامل الأقدامية بسمتى النشاط والنظام .

أما فيما يتعلق بأساليب التعامل الاحجامي فقد اتضح أنه يرتبط بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي واضطرابات الشخصية لدى الإناث ، أما الذكور فيرتبط بسوء التوافق الاجتماعي واضطراب الشخصية فقط . (٣ : ١٠٤ : ١٢٤)

خامسا : دراسات تناولت الضغوط النفسية بوجه عام ومهارات التعامل مع الضغوط بوجه خاص في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ، ومركز التحكم :

لم يستدل الباحث على دراسة أجريت بهدف معرفة تباين مهارات مواجهة الضغوط بتباين كل من مستوى الذكاء الوجداني ومتغير وجهة الضبط أو مركز التحكم والنوع .

تعليق على الدرسات السابقة :

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يلي :

- موضوع الضغوط النفسية كان هدفاً للكثير من الدراسات السيكولوجية وإن تركز اهتمامها على الضغوط في علاقاتها بالعديد من المتغيرات النفسية .
- مسار البحث في الضغوط النفسية قد تعدى نطاق المتغيرات ذات العلاقة بالضغط إلى الاهتمام والتركيز على عوامل المقاومة ، أي المتغيرات المرتبطة بالسلامة النفسية في وجود الموقف الضاغط .
- درست بعض البحوث فاعلية برامج قائمة على المدخل السلوكي المعرفي بهدف تخفيف الضغوط ، والتقليل من آثارها ، وقد ثبتت فاعليتها في تخفيف تلك الضغوط .

- تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم ، والذكاء الوجداني ومهارات الضغوط ، ومهارات الضغوط ومركز التحكم .
- في حدود علم الباحث فإنه لا توجد دراسات أخذت متغيرات البحث الحالي مجتمعة ، بهدف معرفة تباين مهارات مواجهة الضغوط مع تباين كل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع .
- تناول الدراسات والبحوث السابقة متغيرات الضغوط النفسية والذكاء الوجداني على عينات مختلفة الأعمار ، وبيئات مختلفة مما يشير إلى إمكانية دراسة هذه المتغيرات في المراحل العمرية المختلفة .

فروض الدراسة :

بناء على مشكلة الدراسة ، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض الآتية :

١ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – متوسط – منخفض) .

٢ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف مركز التحكم (داخلي – خارجي) .

٣ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف النوع (بنين – بنات) .

٤ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مستوى الذكاء ومركز التحكم .

٥ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والنوع .

٦ - تختلف مهارات مواجهة الضغوط باختلاف التفاعل بين مركز التحكم والنوع .

٧ - يوجد تأثير تفاعلي دال بين مستوى الذكاء الوجداني ، ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط لدى عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة

أولا : العينـــة :

تـــم اشتقاق عينة الدراسة من طلاب وطالبات الدبلوم المهنية (تخصص تكنولوجيا تعليم) بكلـــية التربية بدمنهور العام الجامعى ١٩٩٩/٢٠٠٠ ، وبلغت العينة الكلية (٥٢٦) طالباً وطالبة تـــتراوح أعمـــارهم بين ٢٢ سنة إلى ٢٩ سنة ومتوسط العمر ٢٣,٨٥ ، ويوضح الجدول التالى توزيع عينة الدراسة .

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع والعدد ومتوسط الأعمار

النـــــوع	العـــــــــدد	متوسط الأعمـــار
بنـــــين	٢٦٢	٢٤,١
بنـــــات	٢٦٤	٢٣,٦
الاجمالى	٥٢٦	٢٣,٨٥

ثانيا :الأدوات :

١ – مقياس مهارات مواجهة الضغوط (*) :

قـــام الباحث باستخدام مقياس مهارات مواجهة الضغوط إعداد عادل السعيد البنا ، وسعيد عبد الغنى ويتكون المقياس من (٤٥) عبارة تم بناؤها باستخدام طريقة ليكرت ، حيث يتم اختيار أحد البدائل الخمسة وهى تنطبق دائما – تنطبق غالباً – تنطبق أحيانا – تنطبق نادراً – لا تنطبق مطلقـــا ، وتقيس بعضها أساليب إيجابية فى التعامل مع الضغوط مثل أسلوب التوجه النشط نحو الأداء ، والبعض الآخر يقيس أساليب سلبية فى التعامل ، مثل أسلوب التوجه نحو التجنب والتقبل الاستسلامى للأزمة أو الموقف الضاغط .

صدق المقياس :

قـــام معـــدا المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام ما يسمى بصدق المحك ، وذلك بتطبيق اختـــبار عمليـــات تحمـــل الضغوط إعداد لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤) وقد حسب معامل الصـــدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى كلا المقياسين فكانت النتائج كما يلى :

(*) ملحق رقم (١) .

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين مقياس مهارات مواجهة الضغوط واختبار عمليات تحمل الضغوط

النــــــوع	العـــــــدد	متوسط الأعمـــار
بنـــــــين	١٦٩	٠,٦٩
بنــــــات	١٧٨	٠,٦٥
الاجمالى	٣٤٧	٠,٦٧

وهى معاملات دالة .

ثبات المقياس :

اســتخدم معـدا المقـياس طريقة إعادة التطبيق لحساب معامل الثبات بفاصل زمنى قدره أســبوعان ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجتى مرتى التطبيق على عينة قوامها (٣٤٧) طالــباً وطالــبة ، فوجد أنه يساوى ٠,٧٧ للعينة الكلية ، (٠,٧٣) لعينة الطلاب ، (٠,٧٨) لعينة الطالبات (~ = ١٧٨) وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

٢ – مقياس الذكاء الوجدانى [*] :

قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الوجدانى ترجمة وإعداد د. محمد إبراهيم جودة هلال ، وهــو ترجمة وتعريب لمقياس الذكاء الوجدانى لجيرابك Jerabec, I ١٩٩٨ ، ويتكون المقياس من (٧٠) عبارة تقيس أبعاد الذكاء الوجدانى الخمسة طبقا لتصور جولمان Goleman وهى :

١ – معرفة عواطف الفرد .

٢ – إدارة العواطف .

٣ – تحفيز الذات .

٤ – التعرف على عواطف الآخرين .

٥ – تداول العلاقات .

ووضع مُعِد المقياس أسفل كل عبارة ثلاثة بدائل ، على الطالب أن يختار إحداها من وجهة نظره . وتم توزيع البدائل عشوائيا حيث تعطى الدرجة ٣ للبديل الذى يشير إلى الذكاء الوجدانى المــرتفع ، بينما يعطى البديل فى حالة الذكاء الوجدانى المنخفض صفر كما يوجد للمقياس ورقة إجابة منفصلة لكل طالب .

---

[*] انظر ملحق رقم (٢) .

صدق المقياس :

قام مُعِد المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الأولى باستخدام طـريقة المكونـات الأساسـية لـــ " هوتلنج Hottelling ، ثم أجرى تدويراً متعامداً للعوامل باستخدام طريقة فاريماكس لـ " كايزر " .

وقد تم بناء على ذلك حذف أربع عبـارات من المقياس ، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٦٦) عبارة موزعة على سبعة عوامل .

وقد قام الباحث بإعادة حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك باستخدام مقياس الذكاء الانفعـالي مـن إعـداد فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) وقد بلغ معامل الصدق ٠,٨٣ .

ثبات المقياس :

استخدم مُعِد المقياس عدة طرق لحساب ثباته منها :

١ - ثبات المفردات باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) .

٢ - ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٢ ومعامل الثبات ٠,٩ .

٣ - معـامل ألفا حيث بلغ ٠,٥٨ وهو يمثل الحد الأدنى لثبات المقياس . وقد قام الباحث بإعادة حسـاب ثـبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩ ، وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

ثالثا : مقياس مركز التحكم [*] :

قـام الباحـث باسـتخدام مقياس مركز التحكم إعداد د. محمد إبراهيم جودة هلال ، حيث يعـرف مركـز التحكم بأنه : " صفة تميز قابلية الشخص لأن يعزو المسئولية عن أفعال ونتائج نشاطه إلى القوى الخارجية " مركز تحكم خارجي " أو إلى قدراته وجهوده الخاصة دون الاعتماد على الآخرين ، أو على الحظ والصدفة " مركز تحكم داخلي " .

قام مُعِد المقياس بصياغة عباراته في صورة مواقف سلوكية ووضع أسفل كل موقف اثنين مـن الـبدائل ، وعلـى الطالب أن يختار أحدهما ليعبر من خلاله عن وجهة نظره في الموقف وتعطى الدرجة ٢ للبديل الذي يشير إلى ذوي مركز التحكم الداخلي ، بينما يعطى البديل (١) في حالة ذوي مركز التحكم الخارجي . كما توجد للمقياس ورقة إجابة منفصلة .

---

[*] ملحق رقم (٣).

صدق المقياس :

قام مُعِد المقياس بالتحقق من صدقه باستخدام صدق المحك وذلك بالاستعانة بمقياس وجهة الضبط " لعلاء الدين كفافى " ١٩٨٢ . وبلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك ٠,٧٢ وهو دال عند ٠,٠١ .

وقد قام الباحث باعادة حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك مع اختبار مركز التحكم لفاروق عبد الفتاح (١٩٨٣) وقد بلغ معامل الصدق ٠,٦٩ .

ثبات المقياس :

استخدم مُعِد المقياس عدة طرق لحساب ثباته منها :

١ – ثبات للمفردات باستخدام طريقة الاحتمال المنوالى .

٢ – التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٤٦ ومعامل للثبات ٠,٦٣ .

٣ – معامل ألفا وقد بلغ هذا المعامل ٠,٦ وهو يمثل الحد الأدنى لثبات المقياس . وقد قام الباحث بإعادة حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث معامل الثبات ٠,٦٢ .

وبذلك تم التحقق من صدق وثبات المقياس .

ثالثا : إجراءات الدراسة :

١ – بناء على درجة الوسيط والإرباعى الأعلى والأدنى تم تقسيم عينة الدراسة إلى داخلى التحكم ، وهم الأفراد الذين يحصلون على الدرجات المرتفعة ، وخارجى التحكم ، وهم الأفراد الذين يحصلون على الدرجات المنخفضة ، كذلك تقسيم العينة إلى مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الوجدانى .

٢ – تم استخدام تحليل التباين ذات التصميم العاملي ٣×٢×٢ لدرجات مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع / متوسط / منخفض) ومركز التحكم (داخلى / خارجى) والنوع (بنين / بنات) .

٣ – استخدم الباحث اختبار " ت " T. Test لتوضيح الفروق فى المتوسطات ومستوى دلالتها كما استخدم الرسوم البيانية فى حالة التفاعلات الثنائية .

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

الجنـــس	بنين ٢٦٢	بنات ٢٦٤	الكلى ٥٢٦	
مركز التحكم	داخلي ٢٣٤	خارجي ٢٩٢	٥٢٦	
الذكاء الوجداني	مرتفع ١٦٢	متوسط ١٨٢	منخفض ١٨٢	الاجمالي ٥٢٦

جدول (٤)

تحليل التباين (٣×٢×٢) لمستويات الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع فى مهارات مواجهة الضغوط وتفاعلاتها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الذكاء الوجدانى (أ)	٣٧٥,٢٢٧	٢	١٨٧,٦١٤	٤,٥٢٤	٠,٠١١
مركز التحكم (ب)	٣١٤١,٤٥٦	١	٣١٤١,٤٥٦	٧٥,٧٥٠	٠,٠٠١
النوع (ج)	٤٥٣,٠٢٣	١	٤٥٣,٠٢٣	١٠,٩٢٤	٠,٠٠١
أ × ب	٤٠٩,٤٤٣	٢	٢٠٤,٧٢٢	٤,٩٣٦	٠,٠٠٨
أ × جـــ	١١٩,٧٧٢	٢	٥٩,٨٨٦	١,٤٤٤	غير دالة
ب × جـــ	٥١,٥٩٨	١	٥١,٥٩٨	١,٢٤٤	غير دالة
أ × ب × جـــ	٣٢,١٥٨	٢	١٦,٠٧٩	٠,٣٨٨	غير دالة
الخطأ	٢١٣١٦,٣٠٣	٥١٤	٤١,٤٧١		
الكلي	٢٥٩٣٩,٤٠٧	٥٢٥			

بالنظر إلى الجدول (٤) يتضح الأتى :

١ - وجـــود فروق فى مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – متوسط – منخفض) .

٢ – وجود فروق دالة إحصائيا فى مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف مركز التحكم (داخلى – خارجى) .

٣ – وجـــود فـــروق دالـــة إحصائيا فى مهارات مواجهة الضغوط تبعاً لاختلاف النوع (بنين – بنات) .

٤ – وجود تفاعل ثنائي ذى أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط .

٥ – عدم وجود تفاعل ثنائي ذى أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

٦ – عدم وجود تفاعل ثنائي ذى أثر دال إحصائيا بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

٧ – عدم وجود تفاعل ثلاثي دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

جدول (٥)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة (ت) لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين		ن	م	ع	ت	الدلالة
الذكاء الوجداني	مرتفع	١٦٢	١٦٩,٨٨٢٧	٧,١٣٦١	٣,٤٨٩	٠,٠٠١
	منخفض	١٨٢	١٦٧,٢٨٥٧	٦,٦٦٦١		
الذكاء الوجداني	مرتفع	١٦٢	١٦٩,٨٨٢٧	٧,١٣٦١	١,٨٧٠	غير دالة
	متوسط	١٨٢	١٦٨,٤٤٥١	٧,٠٩٨٠		
الذكاء الوجداني	متوسط	١٨٢	١٦٨,٤٤٥١	٧,٠٩٨٠	١,٦٠٦	غير دالة
	منخفض	١٨٢	١٦٧,٢٨٥٧	٦,٦٦٦١		
مركز التحكم	داخلي	٢٣٤	١٧١,٢٤٧٩	٧,١٣٤٤	٨,٦٠٨	٠,٠٠١
	خارجي	٢٩٢	١٦٦,٢٧٤٠	٦,١١٠٧		
النوع	بنين	٢٦٢	١٦٩,٤٥٠٤	٦,٩٣٦٢	٣,١٥٩	٠,٠٠٢
	بنات	٢٦٤	١٦٧,٥٣٠٥	٧,٠٠٢٩		

بالنظر إلى الجدول (٥) يتضح الآتي :

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات مواجهة الضغوط تختلف بإختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع / منخفض) لصالح مستوى الذكاء الوجداني المرتفع .

٢ – عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى مهارات مواجهة الضغوط بين مستوى الذكاء الوجداني المرتفع والمتوسط .

٣ – عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى مهارات مواجهة الضغوط بين مستوى الذكاء الوجدانى المتوسط والمنخفض .

٤ – وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية فى مهارات مواجهة الضغوط تختلف باختلاف مركز التحكم ولصالح الأفراد ذوى مركز التحكم الداخلى .

٥ – وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية فى مهارات مواجهة الضغوط تختلف باختلاف النوع ولصالح الذكور .

التفاعل الثنائى بين مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع / متوسط / منخفض) ومركز التحكم (داخلى / خارجى) على مهارات مواجهة الضغوط .

جدول (٦)

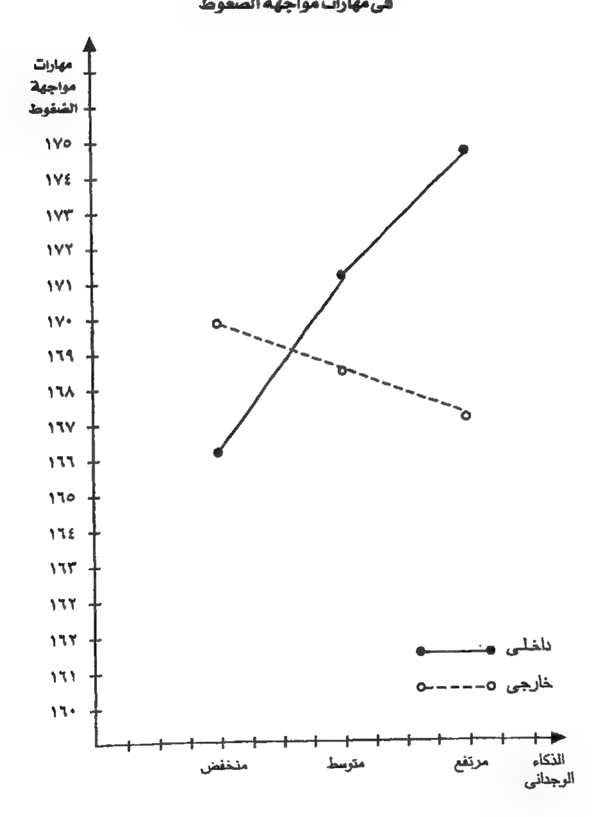
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة (ت) لمتغيرات الدراسة

مركز التحكم / الذكاء الوجدانى	داخلى	خارجى
مرتفـــع	١٧٤,٧٨٢٣	١٦٧,٢٨٥٧
متوســط	١٧١,٢٤٧٩	١٦٨,٤٤٥١
منخفــض	١٦٦,٢٦٤٠	١٦٩,٨٨٢٧

شكل (١)

يوضح تفاعل مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم

فى مهارات مواجهة الضغوط



يتضح من التفاعل السابق ما يلى :

١ - أنه تفاعل غير ترتيبى .

٢ - طلاب مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع وداخلى التحكم يملكون مهارات مواجهة ضغوط أعلى بكثير من الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المتوسط والمنخفض ، وداخلى التحكم وكذلك الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة خارجى التحكم .

٣ - الطلاب ذوو مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة خارجى التحكم أفضل فى مهارات مواجهة الضغوط من الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المنخفض وداخلى التحكم .

مناقشة وتفسير النتائج :

أولا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المختلفة فى مهارات مواجهة الضغوط . وبالنظر إلى جدول (٤) ، وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع . وأن هذه الفروق غير دالة بين الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع والمتوسط ، والمتوسط والمنخفض ، وهذا يدل على أن الفرض الأول قد تحقق جزئيا . وأن هذه الفروق كانت دالة فقط فى حالة مقارنة الطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المرتفعة ، والطلاب ذوى مستويات الذكاء الوجدانى المنخفضة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجدانى المرتفع يميلون لامتلاك مهارات عالية إيجابية فى مواجهة الضغوط التى تعترض طريق حياتهم . فهم يستطيعون التكيف بشكل أفضل من غيرهم مع الضغط ، كما أن كفاءتهم الانفعالية تمكنهم من الانضباط والتحكم فى المشاعر ، وجعلها تحت السيطرة يتميزون بقدرة عالية على حل المشكلات التى تعترض حياتهم . (١٨ : ٦٣)

كما يتميز أصحاب الذكاء الوجدانى المرتفع بأن لديهم وعى بذواتهم وثقة بأنفسهم ، وقدرة على تهدئة أنفسهم والتخلص من القلق وسرعة الاستثارة ، وينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر ، تساعدهم عقلانيتهم على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم وأنهم قادرون على حث أنفسهم على الاستمرار فى مواجهة الاحباطات وقادرون على تنظيم حالتهم النفسية ومنع الأسى والألم الذى يشل قدرتهم على التفكير فى المواقف الضاغطة . (٣ : ٦٥ : ٧٥)

عكس الأفراد أصحاب مستوى الذكاء الوجدانى المنخفض فإنهم لا يمتلكون مثل تلك المهارات الإيجابية فى التعامل مع الضغوط ، سلبيون ، مستغرقون فى انفعالاتهم لا يتحملون المسئولية ، لا يثقون فى أنفسهم وقدراتهم ، تمتلكهم تماماً حالتهم النفسية ، غير مدركين تماماً لمشاعرهم للدرجة التى يضيعون فيها ويتوهون عن أهدافهم ، وأنهم أناس مغلوبون على أمرهم ، فاقدوا القدرة على السيطرة على عواطفهم . (٣ : ٧١)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " لى بالمبرج " و " لابيداس " (١٩٩٨) ودراسة رجب على شعبان (١٩٩٢) .

والفروق غير الدالة بين متوسطى ومنخفضى الذكاء الوجدانى ، وبين مرتفعى ومتوسطى الذكاء الوجدانى فى مهارات مواجهة الضغوط، ويمكن تفسيرها بتقارب تلك المستويات فى الذكاء الوجدانى، مما يعنى تقارب المهارات التى يتعاملون بها مع الضغوط. أى أن أنماط السلوك التى يستخدمها هؤلاء الأفراد لمواجهة أحداث الحياة والتصدى لها والتكيف معها تكاد تكون هى تقريبا.

ثانيا : مناقشة وتفسير الفرض الثانى من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى والخارجى فى مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى ، وهذا يدل على أن الفرض الثانى فى الدراسة قد تحقق ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوى مركز التحكم الداخلى يستخدمون أساليب مباشرة للتعامل مع المشكلة بصورة واقعية وعقلانية، مثابرون متفائلون يرون أن الفشل يمكن تغييره، أى ينمون استراتيجيات جديدة للتعامل مع الأزمات. قادرون على ضبط انفعالاتهم والتحكم فى مشاعرهم، ويبدون المرونة ويتقبلون التغيير ويستفيدون من خبرتهم السابقة، ويقترحون بدائل للتعامل مع مصدر الضغوط ثم يختارون افضلها. فهم بذلك يملكون أساليب فعالة لمواجهة الضغوط والأزمات والتكيف معها .

بينما الأفراد ذوو مركز التحكم الخارجى أقل مثابرة وأقل توافقاً يعتمدون على مساعدة الآخرين ، وهم أكثر شعورا بالعجز والضعف ، وأقل إقداما ومغامرة وأكثر شعورا بالقلق وإحساسا بالضغوط . (١٨ : ٦٤)

أى يمكننا القول إن ذوى التحكم الخارجى ينتابهم ردود أفعال انفعالية (ضيق ، وتوتر ، وانزعاج ، وقلق ، ويأس ، ..) مما ينعكس على أسلوبهم فى مواجهة الضغوط .

وتـــتفق هـــذه النتـــيجة مع دراسة Lydia, Kasner (١٩٩٢) ، ودراسة Sundra F., Allenf., Dlugokinski (١٩٩٢) ودراسة Lissetem, Perez (١٩٩٧) .

ثالثا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة :

حيـــث يقرر هذ الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى مهارات مواجهة الضغوط .

وبالـــنظر إلى جدول (٤) وجدول (٥) يتبين أن دلالة الفروق لصالح البنين وهذا يدل على أن الفرض الثالث في الدراسة قد تحقق .

ويمكـــن تفســـير هذه النتيجة بأن هناك فروقاً فى الطريقة التى يدرك بها كل من الطلاب والطالـــبات الأحـــداث الضاغطة ، وقد تضع البيئة البنين فى مواقف تنافسية مما يستثير دافعيتهم للإنجاز بالمقارنة بالبنات اللاتى مازلن تنظر إليهن البيئة على أنهن بعيداً عن تلك المنافسة ، ومن هنا يختلف البنين عن البنات سلوكيا فى كيفية سعيهم نحو تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وإنجازاتهم . فيدرك البنون البيئة على نحو واقعى سليم ، ويرون حياتهم ومواقفهم الضاغطة على نحو صحيح ومحـــدد مما يساعدهم على التهيئة الذهنية لفهم العوائق ، وإعادة بناء حياتهم ومواقفها الضاغطة بطـــريقة إيجابـــية (٧ : ١٩٢) فالبـــنون يستطيعون مجابهة أو تحمل الصدمات ، ومن ثم يكون تأثيرها أقل وضوحاً عليهم من البنات اللاتى يتميزون بالتعاطف الوجدانى والإحساس بالعجز عن الســـيطرة على ما يحدث لهم فسيولوجيا وإنفعاليا ، نتيجة لإطلاق شرارة إنفلات الأعصاب التى تحدثه الحساسية البالغة أثناء حدوث الصدمة وما ينتج عنها من اضطراب ما بعد الصدمة ، ومن ثم يتأثرون أكثر من البنين .

كمـــا أن التكويـــن النفسى للأنثى والطبيعة البيولوجية لها وما يصاحبها من زمة أعراض نفسية وعصبية تزيد من قلقها وتوترها ، وتضعف من تقبلها لذاتها ، كذلك غلبة الجوانب العاطفية تجعل البنات أكثر حساسية وتأثرا بالصدمات من البنين .

كما تجعل ميكانيزمات المواجهة لدى الإناث للمواقف النفسية الصادمة أقل قدرة منها لدى الذكور . (١٠ : ٤٦٠)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رجب على شعبان (١٩٩٢) .

رابعا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط ، وبالنظر إلى جدول (٤) وبشكل (١) يتضح وجود تفاعل ثنائيذى أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني ومركز التحكم على مهارات مواجهة الضغوط ، وهو تفاعل غير ترتيبي ، وهذا يدل على أن الفرض الرابع للدراسة قد تحقق . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجداني المرتفع ومركز التحكم الداخلي يملكون مهارات مواجهة للضغوط إيجابية أكثر من الطلاب ذوى مستوى الذكاء الوجداني المنخفض والمتوسط وداخلي التحكم أو حتى الطلاب الذين يصنفون على أن مركز التحكم لديهم خارجي من جميع مستويات الذكاء الوجداني .

كذلك ينقسم الأفراد إلى قسمين من حيث الأساليب التي يستخدمونها في التعامل مع الضغوط . قسم يستخدم أساليب إيجابية في التعامل (مثابرة – كفاح – تعقل – تروى – ثقة بالنفس)، وقسم آخر يستخدم اساليب سلبية في التعامل (هروب – استسلام – انحراف) . وإذا ما نظرنا إلى الأفراد ذوى مستوى الذكاء الوجداني المرتفع ووجه الضبط الداخلية نجد أنهم ينطبق عليهم خصائص القسم الأول من الأفراد ، فهم يملكون مهارات اجتماعية جيدة تجعلهم أكثر فاعلية وأكثر قدرة على ضبط النفس ، لديهم قدرة على تحمل الضغوط التي تأتي بها الحياة ، بينما تنطبق خصائص القسم الثاني من الأفراد على ذوى الذكاء الوجداني المنخفض ومركز التحكم الخارجي الذين تنقصهم تلك المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الناجح مع ضغوط الحياة ، فهم مستسلمون ولديهم إحساس بالعجز ، أكثر يأسا واقل ثقة بالنفس ، وأقل تكيفاً وأكثر شعوراً بالضغط .

خامسا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي بين مستوى الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

وبالنظر إلى جدول (٤) يتضح عدم وجود هذا التفاعل الثنائي ، أى أن الفرض الخامس للدراسة لم يتحقق ، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد ذوى مستوى الذكاء الوجداني المرتفع يستطيعون التكيف بنجاح مع ظروف الحياة الضاغطة بما يملكونه من مهارات اجتماعية لازمة لهذا التكيف الناجح مع الحياة وصدماتها بغض النظر عن نوع الأفراد بنيناً كانوا أم بنات .

فالأذكـياء عاطفيا من الرجال متوازنون اجتماعيا ، وصرحاء ، ولا يميلون إلى الاستغراق فى القلـق ،مـتحملون للمسـئولية ، كذلـك الذكيات عاطفيا من النساء يتصفن بالحسم والتعبير عن مشـاعرهن بصورة مباشرة ، يثقن فى ذواتهن ، مثل الرجال اجتماعيات غير متحفظات يستطعن التكيف مع الضغوط ومن النادر أن يشعرن بالذنب أو القلق ولا يستغرقن فى التأمل .

كما يمكن تفسير النتيجة بأن كلا من مستوى الذكاء الوجدانى والنوع يؤثر كل منها بطريقة مستقلة عن الآخر فى مهارات مواجهة الضغوط .

سادسا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس من فروض الدراسة :

حيث يقرر هذا الفرض وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائى بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

وبالـنظر إلـى جدول (٤) يتضح عدم وجود تأثير تفاعلى دال إحصائيا بين مركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط ، أى أن الفرض السادس من الدراسة لم يتحقق ، ويمكن تفسـير ذلـك بـأن الأفـراد ذوى وجهة الضبط الداخلى يستخدمون أساليب مباشرة للتعامل مع المشـكلات والضـغوط والأزمـات والتكيف معها ، بينما الأفراد ذوى وجهة الضبط الخارجى يسـتخدمون أساليب غير مباشرة للتعامل مع ضغوط الحياة ، فهم أقل توافقاً وأقل إقداماً ومغامرة وأكثر إحساساً بالغضوط بغض النظر عن الأفراد بنيناً كانوا أم بنات .

سابعا : مناقشة وتفسير نتائج الفرض السابع من فروض الدراسة :

حيـث يقـرر هـذا الفرض وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثلاثى بين مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط، وبالنظر إلى جدول (٤) يتضح عـدم وجود تأثير تفاعلى دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع على مهارات المواجهة ، أى أن الفرض السابع من فروض الدراسة لم يتحقق . ويمكن تفسير ذلك بأن الآثار الرئيسية للمتغيرات الثلاثة (مستوى الذكاء الوجدانى ومركز التحكم والنوع) كل على حده كانـت دالـة علـى مهارات مواجهة الضغوط ، وقد سبق تفسير هذه الجوانب فى تفسير الآثار الرئيسية .

توصيات الدراسة :

من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج يمكن اقتراح التوصيات التالية :

١ - ضرورة البحث في أساليب وطرق تعامل الأفراد مع المواقف الضاغطة لما لها من علاقة بالصحة النفسية والجسمية للأفراد .

٢ - الاهتمام بالتساؤل : كيف يتعامل الأفراد بنجاح مع المواقف الضاغطة ؟ مع التأكيد على المهارات الإيجابية فى التعامل مع الضغوط .

٣ - بناء برامج لتنمية الذكاء الوجدانى لدى الأفراد باعتباره أحد المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق الناجح مع ضغوط الحياة .

٤ - إنشاء مراكز علمية متخصصة تهتم بتقديم برامج تدريبية للفرد بهدف تنمية قدراته على مواجهة الضغوط فى المجالات المختلفة .

مراجع الدراسة :

١ - جمال زكى أبو مرق (١٩٩٩) : مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسى لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة فى بعض المدارس الأهلية والحكومية بمدينة مكة المكرمة ، مجلة كلية التربية باسيوط ، العدد (١٥)، الجزء (٢) ، ص ١ – ٣.

٢ - دانيبل جولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفى ، ترجمة ليلى الجبالى ، مراجعة محمد يونس ، عالم المعرفة ، العدد ٢٦٢ ، أكتوبر ٢٠٠٠، الكويت .

٣ - رئيفة رجب عوض (٢٠٠١) : ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٤ - رجب على شعبان (١٩٩٢) : العلاقة بين أساليب التعامل مع الأزمات والتوافق النفسى وبعض سمات الشخصية ، مجلة علم النفس ، العدد الرابع والعشرون ، السنة السادسة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ١٠٤ – ١٢٤ .

٥ - رجب علي شعبان محمد (٢٠٠١) : الإنجاز الأكاديمى وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة " دراسة تنبؤية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الحادى عشر ، العدد ٣٢ يوليو ٢٠٠١ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص ١٦٥ : ٢٠٥ .

٦ - سيد عبد العظيم محمد (٢٠٠٠) : تحمل الضغوط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من الشباب الجامعى ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد (١٤) ، العدد الأول ، يوليو ٢٠٠٠ ، ص ٨٠ – ٨٦ .

٧ – صبحى الكافورى (٢٠٠٠) : فعالية برنامج علاجى سلوكى معرفى فى إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) ، السنة (١٥) ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٧ – ١٢٢ .

٨ – عابد عبد الله النفيعى (١٩٩٩) : التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الأسلوب المعرفى – الاعتماد والاستقلال ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها ، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، المجلد (١٢) ، العدد (٣) يناير ١٩٩٩ ، ص ٥٠ – ٥٣ .

٩ – عادل السعيد البنا ، سعيد عبد الغنى (٢٠٠٢) : دليل مقياس مهارات مواجهة الضغوط (تحت النشر) .

١٠ – عبد الحميد محمد على (٢٠٠١) : الصدمات النفسية وعلاقتها بالسلوك التوافقى لدى عينة من طلاب الجامعة دراسة سيكومترية كلينكية ، المؤتمر السنوى الثامن لمركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس (الأسرة فى القرن الحادى والعشرين) ، تحديات الواقع وآفاق المستقبل ، ص ٤٣٣ : ٤٨٣ .

١١ – عبد الحى على العود ، منصور محمد السيد (١٩٩٩) : الضغوط النفسية وقلق الامتحانات وأثرها على معدلات التحصيل التراكمية لدى الطلاب الجامعيين، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، المجلد (١٣) ، العدد (١) ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ١٤٠ – ١٦٠ .

١٢ – فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالى ، مفهومه وقياسه ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الثامن والثلاثين ، ص ١ : ٣١ .

١٣ – فاروق عبد الفتاح (١٩٨٣) : تعليمات اختبار مركز التحكم ، القاهرة ، النهضة العربية .

١٤ – لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤) : مقياس عمليات تحمل الضغوط، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

١٥ – مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين، دار النهضة المصرية ، القاهرة .

١٦ – محمد إبراهيم جودة هلال (١٩٩٩) : دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجدانى فى علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة ، مجلة التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد (١٠)، العدد (٤) ، أكتوبر ١٩٩٩ ، ص ٥٣ – ٧٥ .

١٧- محمد علي كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) : دراسة مقارنة لبروفيلات " الضغوط النفسية " و "الاجهاد النفسي " لدى ثلاث مجموعات ذات مستويات مختلفة من " الطاقة النفسية الفعالة " ، مجلة كلية التربية ، طنطا ، جامعة طنطا ، العدد الثلاثون ، المجلد الثاني ، ٢٠٠١ ، ص ١٥٩ - ٢١٩ .

١٨- محمد نبيه بشير المتولي (١٩٩٠) : وجهة الضبط الداخلي - الخارجي وعلاقتها بأساليب الاستجابات المتطرفة - المعتدلة لدى الجنسين ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ن الجزء الأول ، يناير ١٩٩٠ ، ص ٢٠٧ - ٢١٢ .

١٩- نجاة زكي موسى ، مديحة عثمان عبد الفضيل (١٩٩٨) : أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة المنيا (دراسة تنبؤية)، مجلة كلية التربية بالمنيا، جامعة المنيا، العدد (١) ، المجلد (١٢) ، يوليو ١٩٩٨ ، ص ٤٦١ - ٤٨٩ .

٢٠- نجاة عدلي توفيق ، ناجي محمد حسن درويش (٢٠٠٠) : الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، بحوث ودراسات مؤتمر " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة ٤ - ٥ إبريل ٢٠٠٠ ص ٢٦٢ - ٢٦٦ .

٢١- نجدي ونيس حبشي ، رأفت عطية بلخوم (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية لعمل مدراء ونظار ووكلاء المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية بمدينة المنيا ، مجلة كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا ، العدد (٣) ، المجلد (١٣) ، يناير ٢٠٠٠ ، ص ١٨١ - ١٨٩ .

٢٢- هشام إبراهيم عبد الله محمد (٢٠٠١) : العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين ، المؤتمر السنوي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، الأسرة في القرن الحادي والعشرين (تحديات الواقع وآفاق المستقبل) ، ص ٣٥٥ : ٣٩٩ .

23- **Allen, Sandra F, Dlugokiniski, Ericl. (1992)** : Teaching Children Emotional Competence Skills in the Classroom . ERIC – NO : ED 352595 .

24- **Compas, Bruce E. and Others (1991)** : Perceived Control and Coping with Stress : A Developmental Perspective ERIC – NO : EJ 438678 .

25- **Comping Skills Inventory Test (1996)** : Http : www.queendom. Com./tests/career/coping – skills. Htm/ p. 1 – 9 .

26- **Daniel Golman (1998)** : An EI – Based Theory of Performance. From the book of the Emotionally intelligent workplace. Edited by. Cary Cherniss and Daniel Goleman. P. 1 – 17 .

27- **Ford, Cynthia A., and Others (1996)** : Factors that Contribute to Academic Resilience among urban " Atrisk" African American Male College Students. ERIC – NO : EJ 548413 .

28- **Kalsner, Lydia (1992)** : The Influence of Developmental and Emotional Factors on Success in College. ERIC – NO : ED 350895.

29- **Kwan, Patrickc. F (1992)** : On a pedestal. Effects of Intellectual – Giftedness and some implication for programme Planning. ERIC – NO : EJ 546558 .

30- **Lapidus, leah Blumberg (1998)** : Integrative Research and Intervention to Facilitate child and family Development, Education, Readiness for Head start and family self – sufficiency. ERIC – NO : ED 424001 .

31- **Loucs of Control. Content and general Comments** : info @ ncrel. Org Technical information : pway tech @ contact ncrel – org .

32- **MC Combs. (1991)** : Locus of control North central Regional Educational laboratory – Available online. http:llwww.ncrel-org/sdrs/areas/issues/issues/students/learning/ 1r21 Locus. Htm .

33- **Perez, Iissette M. (1997)** : Children Coping with chronic Illness. ERIC – NO : ED 407638 .

34- **Robinson, Edward H, and Others (1990)** : Coping with Fears and stress. An Activity Guide : Grades K – 8. ERIC – NO : ED 328832 .

35- **Stock, Byron (1992)** : Second Wing : Bringing Good Coping Skills Materials to More Adult students. Final Narrative Report (and) Coping Skills for Adult Series. ERIC – NO : ED 353401 .

36- **Stock, Byron (1996)** : Getting to the Heart of performance ERIC – NO : EJ 529761 .

الملاحـــق

ملحق رقم (1)
مقياس مهارات مواجهة الضغوط

تعليمـــات :

عزيزى الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقــد صُــمم هــذا المقياس بغرض مساعدتك ولن تستخدم أية بيانات فيه لأغراض البحث العلمي. والمطلوب منك أن تعبر عن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبر عن وجهة نظــرك والتى يمكن أن تحقق أفضل النتائج في الموقف الذى أنت بصدده . أى ضع علامة أسفل (تنطــبق تمامــا – تنطــبق غالبا – تنطبق أحيانا – تنطبق نادرا – لا تنطبق مطلقا) فى ورقة الإجابــة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة . كذلك فالمقياس ليس له وقت محــدد ، ولكــن حاول أن تجيب بسرعة ، وعلى كل موقف ، ولا تضع علامتين أمام كل موقف واحد فى ورق الإجابة .

وشكراً لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحــث

اختبار (م. م. ض)

م		لا تنطبق مطلقا	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق غالبا	تنطبق دائما
١	أتقبل تعبيرات المشاعر الغاضبة من الآخرين .					
٢	من الضروري أن أحصل على بعض الراحة لنفسي .					
٣	عقلي يرتبك عندما أتعرض لأية مواقف ضاغطة .					
٤	أثق في أحكامي .					
٥	لدي مشكلات في السيطرة على اندفاعي .					
٦	أعرف أين أجد المعلومات التي أحتاجها .					
٧	يطاردني القلق وتذكر المشكلات حتى في مواقف المتعة والفرح .					
٨	عندما أكون في حاجة لشيء أقبل الدعم من الآخرين.					
٩	أجد نفسي في مواقف مربكة ومحيرة باستمرار .					
١٠	أحب اكتشاف الأشياء الجديدة .					
١١	أعتقد أن هناك طريقاً للخروج من كل موقف مشكل .					
١٢	عند الحاجة استخدم الأشياء في أغراض غير تلك التي صممت أصلا لها					
١٣	أكون قادراً على تطبيق ما تعلمته في المواقف الجديدة.					
١٤	عندما أكون في مشكلة من الصعب على أن أجد شخصاً أتحدث إليه					
١٥	أدرك انفعالات الآخرين .					
١٦	أكون قادراً على تطوير أفكاري وخططي التي تأخذني إلى حيث أريد .					
١٧	قبل اتخاذي لأي قرار ، أكون قادرا على التنبؤ بالنتائج والاحتمالات الممكنة .					
١٨	أفضل أن أكون مشاهدا ، على أن أبدأ بالمخاطرة في أي موقف .					
١٩	أعترف بأخطائي وأتعلم منها .					
٢٠	من السهل أن أحبط .					
٢١	عندما تتغير معطيات الموقف ، أعدل من خططي .					
٢٢	لدى القدرة على تهيئة نفسي وتعبئة طاقاتي الجسمية والانفعالية والعقلية التي أحتاجها لتنفيذ المهمة .					
٢٣	أتفاعل بطريقة غير مناسبة عندما تفاجئني المواقف .					
٢٤	أعطي نفسي وقتاً للاسترخاء .					
٢٥	من الصعب أن أجد الاستجابة المناسبة حينما أعطي موقف مشكل .					

م	لا تنطبق مطلقـــا	لا تنطبق مطلقا	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق غالبا	تنطبق دائما
٢٦	أضع أهدافاً بمكانى تحقيقها .					
٢٧	أفضـل العمل المعتاد (الروتينى) عن الأعمال والمهام التى تحمل مفاجآت .					
٢٨	أشعر بالصدمة عندما أفشل فى أى شىء .					
٢٩	عندما تكون لدى مشكلات أفضل الاحتفاظ بها لنفسى.					
٣٠	أكـره البيـئات المتغيرة (مثل التنقل ، الوظيفة المتغيرة، المدرسة المتغيرة ، السفر ....) .					
٣١	أجد صعوبة فى تعلم الأشياء الجديدة .					
٣٢	أفهم ما يتوقعه الآخرون منى .					
٣٣	عـندما أريد شيئا ما ولا أدركه (ولا أستطيع تحقيقه) أعود سريعا لنقطة البداية .					
٣٤	يـدرك الآخـرون العلاقـات بين الأشياء أو المواقف بدرجة تفوق إدراكاتي لها .					
٣٥	أشعر بالحرية عندما أكون مرحاً .					
٣٦	أتفاعل مع المواقف المشكلة بنفس الطريقة مهما اختلفت الظروف .					
٣٧	اسـتمتع بالاسـتجمام الفعـال (مثل التريض ، والقراءة ، والتسلية المفيدة ...) .					
٣٨	أعتمد على الآخرين فى اتخاذ القرارات وحل مشكلاتى الخاصة .					
٣٩	أستطيع الربط بين احتياجاتى وتبريرها منطقيا .					
٤٠	لحـل مشكلة مهمة أضع بعض الاستراتيجيات واختار منها ما يبدو هو الأفضل .					
٤١	أكره الحلول الوسط .					
٤٢	استخدم قدراتى الذهنية لأقصى حد ممكن .					
٤٣	عـندما يتطلب منى الموقف تغييراً فى الخطة أو الطريقة التى ألفت التعامل به فيه أشعر بالارتباك .					
٤٤	فى ضوء التطورات الحديثة أكون مولعاً بتغيير آرائى.					
٤٥	أجد مبررات الضحك .					

ملحق رقم (٢)
(ك . ج)

تعليمـــات :

عزيزى الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقد صُمم هذا المقياس بغرض مساعدتك ولن تستخدم أية بيانات فيه إلا فى مجال خدمتك.

والمطلوب منك :

أن تعــبر عــن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبر عن وجهة نظرك والتى يمكــن أن تحقق أفضل النتائج فى الموقف الذى أنت بصدده . أسفل (أ – أو – ب – ب – أو – جـ) فى ورقة الإجابة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

١ – المقياس ليس له وقت محدد ولكن حاول أن تجيب بسرعة .

٢ – الرجاء أن تجيب على كل موقف .

٣ – لا تضع علامتين أمام موقف واحد فى ورقة الإجابة .

٤ – الرجاء ملء البيانات الخاصة قبل الإجابة .

ونشكر لكم حسن تعاونكم،،،

الباحـــث

١ – عندما أشعر بالضيق والغضب ، لا أعرف السبب فى ذلك :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٢ – لا أشعر بالرضا عن نفسى من كثرة الأخطاء التى أقع فيها :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٣ – عندما أشعر بالقلق أستطيع أن أعرف بأننى سيئ مهما أفعل :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٤ – نظرات بعض الناس تجعلنى أشعر بأننى سيء مهما أفعل :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٥ – أميل إلى شراء بعض الأشياء التى لا أستطيع توفير ثمنها وذلك :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٦ – عـــندما أخطئ أقول اشياء تحط من ذاتى ، مثل " أنا خاسر " أو أنا " غبى " – " غبى " أو أنا لا أستطيع أن أفعل أى شيء بالشكل الصحيح :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٧ – أصاب بالخجل بسبب مظهرى أو تصرفاتى وذلك :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٨ – أشعر بعدم الارتياح فى المواقف التى ينتظر منى فيها أن أبدى حباً جارفاً – وذلك :

(أ) غالباً (ب) أحيانا (ج) نادراً

٩ – ينتابنى إحساس غير طبيعي عندما أعانق شخصا ما من غير أفراد العائلة المقربين :

(أ) حقيقى جداً (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقاً

١٠ – عندما أرى شيئا ما أحبه أريد الحصول عليه أبذل قصارى جهدى لتحقيق ذلك :

(أ) دائماً (ب) أحياناً (ج) أبداً

١١ – أميل عادة إلى أن أرى نفسى كما هى فى معظم الأوقات :

(أ) أوافق (ب) أوافق إلى حد ما (ج) لا أوافق

١٢ – أشعر بأننى أقول اشياء أندم عليها كثيراً فيما بعد :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) لا أوافق

١٣ – أشعر بأننى قوى وكفء :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

١٤ – أنزعج عندما أضطر لمواجهة شخص غاضب :

(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

١٥ – أشعر بأن ردود أفعال الناس تأتى على نحو غير متوقع :

(أ) فى معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) نادراً

١٦ – أشعر بالحاجة إلى أن أكون مختلفاً ومهماً :

(أ) حقيقى جداً (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقا

١٧ – عندما أقوم بعمل أى شىء لا أستطيع إنجازه حتى نهايته :

(أ) بانتظام (ب) أحيانا (ج) أبداً

١٨ – لا أستطيع الكف عن التفكير فى مشاكلى :

(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

١٩ – من الأفضل أن تظل هادئا ومحايداً حتى تعرف حقيقة الشخص الذى تواجه :

(أ) أوافق (ب) أوافق إلى حد ما (ج) لا أوافق

٢٠ – اشعر بأننى أفعل كل ما فى وسعى لكى أمنع نفسى من البكاء :

(أ) فى معظم الوقت (ب) أوافق إلى حد ما (ج) أبداً

٢١ – لا أستطيع أن أعبر عما اشعر به تجاه الآخرين :

(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) ابداً

٢٢ – أشعر بالاستمتاع عندما أكون مع أصدقائى :

(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٢٣ – أبذل قصارى جهدى حتى فى حالة عدم وجود أحد يرى ذلك :

(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) نادراً

٢٤ – أشعر بالملل :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٢٥ – أميل إلى امتداح الناس عندما أشعر بأنهم يستحقون ذلك :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٢٦ – أنشغل بأشياء لا يهتم بها الآخرون ولا يفكرون فيها :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٢٧ – أشعر بحاجتي إلى تعزيز الآخرين لسلوكي حتى أتحرك :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٢٨ – أشعر بعدم الارتياح عندما أتعامل مع الناس العاطفيين :
(أ) حقيقي جداً (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً

٢٩ – أحاول معرفة الأسباب التي تكمن وراء تقديم بعض الأفراد أي خدمة لي دون أن أطلب ذلك :
(أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً

٣٠ – حياتي يعترضها الكثير من العقبات :
(أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعا (ج) غير حقيقي إطلاقاً

٣١ – لا أرضى عن عملي حتى يمتدحه الآخرون :
(أ) حقيقي (ب) حقيقي نوعاً (ج) غير حقيقي إطلاقاً

٣٢ – عندما أسمع بمشكلة شخص آخر ، أحاول البحث عن حلول ممكنة لها :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٣ – أفضل أن أفعل ما يتوقعه الناس مني ، حتى عندما لا أتفق معهم :
(أ) معظم الوقت (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٤ – أشعر بأن الآخرين يرون أن رد فعلي زائد عن الحد إزاء المشكلات البسيطة :
(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٥ – أميل إلى محاولة إنهاء أى عمل أبدؤه :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٦ – مهما كان ما أنجزه يظل لدى شعور مزعج بأنه على أن أنجز أكثر :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٧ – اشعر بالتعاسة لأسباب لا أفهمها :

(أ) حقيقى (ب) حقيقى نوعاً (ج) غير حقيقى إطلاقا

٣٨ – لدى إحساس بالثقة فى قدراتى :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

٣٩ – أميل إلى اتخاذ خطوات وإجراءات معروفة (محددة) عندما تواجهنى مشكلة :

(أ) دائما (ب) أحيانا (ج) أبداً

٤٠ – عندما أفشل فى مهمة أولا أؤديها بالشكل الذى أحبه فإن ذلك يرجع عادة إلى :

(أ) نقص الاستعداد أوالجهد من جانبى .

(ب) اشياء لا علاقة لى بها مثل (الصعوبة البالغة للمهمة ، الطقس الردئ ، التوقيت غير المناسب) .

(ج) مجموعة عوامل ، معظمها أشياء أستطيع تغييرها .

٤١ – أميل دائما إلى أن أكون مستعداً وقادراً على مناقشة عدد من الأمور :

(أ) لا يحدث ذلك (ب) حسب الظروف (ج) صحيح تماما

٤٢ – أتحفز بشدة عندما :

(أ) أتصور النتيجة المتوقعة ثم أبذل ما فى وسعى لتحقيقها .

(ب) أنسى النتيجة الممكنة وأفعل ما يلزم عمله .

(ج) أتصور اسوأ نتيجة ممكنة ثم أبذل كل ما فى وسعى لتلافيها .

٤٣ – تقدير حجم شيىء ما يعتبر :

(أ) أمراً لم أحاوله قط .

(ب) واحداً من أقوى اهتماماتى .

(ج) واحداً من أضعف اهتماماتى .

٤٤ – في حالة وجود شيء ما لا يسرني أن أفعله فإنني :

(أ) أبحث عن شخص آخر يفعله نيابة عني .

(ب) أفعله حالاً وأنتهي منه .

(ج) أرفض عمل هذا الشيء .

٤٥ – من وجهة نظري تعتمد السعادة بدرجة كبيرة على :

(أ) حظ الشخص .

(ب) المجتمع والاقتصاد .

(ج) بيئة الشخص وجهده .

٤٦ – إذا شعرت بالضيق فإنني :

(أ) عادة لا أستطيع تمييز ما أشعر به بالضبط .

(ب) استطيع أن أعبر عن شعوري بالضبط مثل شعوري بالحزن ، أو الخديعة أو الوحدة، أو الغضب .

(ج) لا أضيع الوقت في محاولة تصور ما اشعر به بالضبط .

٤٧ – في محيط عملي أميل إلى تفضيل :

(أ) الجوار .

(ب) مكان العمل .

(ج) العائلة الكبيرة .

٤٨ – إذا واجهتني مشكلة كبيرة ووجدت صعوبة بالغة في التعامل معها فإنني أميل إلى أن :

(أ) أطلب النصيحة من أحد أصدقائي .

(ب) أتظاهر بأنها غير موجودة .

(ج) أتعامل معها بنفسي .

٤٩ – إذا شعرت بالتوتر والضيق (بعد التعامل مع المسئولين أو أي موظف حكومي آخر) فإنني :

(أ) أجد سبباً للإنفجار .

(ب) أتحدث مع شخص آخر لتفريج همي .

(ج) أتراجع للخلف وأعيد تقييم الموقف .

٥٠ – هل تركز فى إتخاذك لقرارت هامة تتواءم مع إحساسك الداخلى أم أنه :

(أ) ليس له أى أثر مطلقا على القرار .

(ب) له قدر كبير من الأثر على القرار .

(ج) له بعض الأثر على القرار .

٥١ – إذا وجه إلى شخص ما ألفاظاً نابية فإننى :

(أ) أتجاهل الموضوع .

(ب) أواجه الشخص .

(ج) أثأر لنفسى بسرعة .

٥٢ – عند توقع حدوث شيء جديد فإننى :

(أ) أتوقع الأفضل ، وإذا لم يتحقق فسوف أتعامل معه كواقع .

(ب) أتقبل الأمر كما هو فليس لدى مفاهيم أخرى متوقعة .

(ج) أظل متشككاً حتى تتوفر لدى أسباب لتغيير رأيى .

٥٣ – إذا أرتكبت خطأ ما يخالف القانون فإننى :

(أ) لا أهتم غالباً .

(ب) أظل متأثرا لفترة طويلة .

(ج) أشعر بالتأثر لفترة بسيطة .

٥٤ – " يختلف الناس اختلافاً كبيراً فى مقدار الأهمية التى تحملها الصداقة لهم " – وعلى ضوء هذه العبارة – فأى من الجمل التالية تصفك أحسن وصف :

(أ) أظل فاقد الثقة لفترة طويلة قبل أن أصادق أحدا .

(ب) أنا عاجز عن تكوين معارف أو أصدقاء .

(ج) أكون معارف وأصدقاء بسهولة .

٥٥ – عندما أحتاج لنقل إحساساتى الإيجابية إلى أحد الأشخاص أفضل :

(أ) أن أنقل ذلك لشخص آخر ، على أمل أن تصل الرسالة للشخص المطلوب .

(ب) تحقيق ذلك بعمل شيء جميل لذلك الشخص .

(ج) أن احتفظ بذلك لنفسى حتى لا أفسد الشخص .

٥٦ – عندما تريد إبلاغ بعض أصدقائك أخبارا غير سارة فإنك :

(أ) تحاول إرسال من يبلغهم بذلك .

(ب) تختار الظروف المناسبة لتبلغهم النبأ الحزين .

(ج) تبلغهم بالخبر دون الاهتمام بالظروف حولهم .

٥٧ – أميل دائما إلى :

(أ) تحديد أهداف يسهل تحقيقها نسبياً ولا تثير الكثير من التحديات .

(ب) عدم تحديد أهداف على الإطلاق والسير حسب الظروف .

(ج) تحديد أهداف طموحة بصرف النظر عن إمكانية تنفيذها .

٥٨ – " إيمـــان " ســيدة أعمال عصامية ، ورغم تعليمها المحدود تستطيع أن تدير مشروعها الصـــغير بـنجاح ، بنسـيون ، ومحل لبيع الهدايا ، وهى أم عظيمة ومحبوبة تماماً فى المجتمع المحيط ، وعندما تذهب إلى حفل أو أى تجمع اجتماعى آخر (مناسبات) فإنها تتجنب الحديث عن أى شئ سوى طفليها نورا ، مصطفى ، والأحداث المحلية ، والسبب الذى يدفعها للضيق بأى موضوع آخر هو :

(أ) رغبتها فى تجنب الموضوعات الساخنة (مثل السياسة وغيرها) .

(ب) إيمانها بمستقبل نورا ومصطفى وأن الأطفال هم أكثر الموضوعات أهمية .

(ج) رغبتها فى الإبقاء على الحديث فى نطاق حدود محايدة .

٥٩ – كـــان " أحمد " ٣٩ سنة يقاوم مشكلة زيادة الوزن معظم مراهقته ورشده وجرب أنظمة غذائـية متعددة ، واستخدام أدوية عديدة للتخسيس ، وبدأ برامج تدريبات كثيرة قصيرة الأجـل " ولـم ينجح أى من تلك الأساليب ، لأنه لم يكن قادراً أبداً على الالتزام ببرامج إنقاص الوزن .

وفـــى الشهر التالى سوف يبلغ سن الأربعين ، وقرر أن تضع تلك المرحلة – نهاية لأيام الـبدانة لديـه – فسـوف ينقص وزنه ويبقى رشيقاً ، مهما كلفه ذلك ، إنه ملىء بالحماس ، مسـتعد للمـوت جوعاً حتى تجف آخر خلية دهنية عنده – فأى استراتيجية تخسيس يمكن أن تعطيه أفضل فرصة للوصول إلى هدفه ؟

(أ) أبدأ برنامجاً بالغ الصعوبة (رجيماً غذائيا صارماً وتمرينات عنيفة) والذى يتطلب قدرا كبيراً من قوة الإرادة ويعطى نتائجه الأولى فى غضون أيام .

(ب) أن يبدأ نظاماً غذائياً منتظماً يؤدى إلى إنقاص عدة كيلو جرامات قليلة خلال الأسبوعين الأولين مع ممارسة تمرين خفيف .

(ج) أن يوفر بعض النقود ويذهب لشفط الدهون ، فلن يستطيع إنقاص وزنه إلا بهذه الطريقة .

٦٠ – " ناهد " سكرتيرة قديرة ، ولكنها ذات شخصية صعبة وهى تعمل فى مدرسة طيبة مع أحد الأساتذة وهى لطيفة فى العادة مع رؤسائها ، ولكنها تتمسك بمواصفات عملها بشكل صارم ، فهى لا تستطيع مجاراة أى من السكرتيرات الأخريات ، فإنها فى واقع الأمر تتصرف كما لو كانت أعلى منهن ، وهى تسبب المصاعب لكل الطلاب ، فهى تجعلهم ينتظرون بلا داع ، وتوجه لهم ألفاظا قاسية وتركز على أخطائهم البسيطة ، وتستمتع حقاً عندما يقعون فى ورطة ، والسبب الذى تفسر به سلوك ناهد نحو الطلاب هو :

(أ) أنها تعانى من عقدة نقص وتعوضها بهذا الشكل .

(ب) أنها تؤمن بأن كل الطلاب غير أكفاء .

(ج) أنها فى الحقيقة تعتقد أنها أرشق من أى شخص آخر .

٦١ – (على خلفية السؤال السابق) بالنسبة لكل طالب مستجد فإن أحسن طريقة للتعامل مع ناهد هى :

(أ) أن تبين لها أنك معجب بخبرتها كسكرتيرة وتطلب منها النصيحة .

(ب) أن تسقيها من نفس الكأس وتتجاهلها تماماً .

(ج) تذكيرها بطريقة ودية بطبيعة عملها ومكانها .

٦٢ – أنت تعيش وحيداً ولكن اتضح أن آخر شخص صادقته على النقيض منك تماما، وبالتفكير فيما مضى تدرك أنه لم يكن لك صديق مخلص لمدة عامين، فكيف يكون رد فعلك ؟

(أ) أظل متفائلا وأقرر الاستمرار فى البحث عن صديق حتى أجد الصديق .

(ب) اقرر التوقف عن البحث مؤقتاً وانتظر أن يجدنى الشخص المناسب .

(ج) أقرر التخلى عن البحث عن صديق إلى الأبد ، وأركز على أشياء تفيدنى الآن .

٦٣ – توفيت جدة أعز أصدقائك منذ شهر وكان صديقك يحب جدته كثيراً ، لذلك أصابه الإنهيار فهل من الأفضل أن :

(أ) تشجعه على التماسك .

(ب) توافق صديقك فى كل ما يريد أن يفعله .

(ج) تترك صديقك وحده ولا تزعجه .

٦٤ – الحديث عن الانفعالات السلبية يكون :

(أ) صحى دائما بصرف النظر عن الظروف .

(ب) صحى لبعض الناس ، وغير صحى بالنسبة للبعض الآخر .

(ج) غير صحى دائما بصرف النظر عن الظروف .

٦٥ – أنـــت فى وسط جدل ونقاش ساخن مع صديقك / زميلك ، ومع أنك تحب ذلك الشخص ، فـــإنك غاضـــب جداً لدرجة أنك على وشك أن تتفوه بكلام لاذع جدا وهو أمر تعرف أنه سوف يؤذيه ، وأفضل طريقة للتعامل مع هذا النوع من المواقف هو أن :

(أ) تخرج قائلا أنك لا ترغب فى التحدث فى هذا الموضوع أكثر من ذلك .

(ب) تتخلى عن الغضب وتعتذر فيما بعد .

(ج) تقول ما يخطر على بالك . فهو يريد أن يعرف كيف تشعر ، وكيف تتعامل مع هذا الموقف .

٦٦ – أنت جزء من مجموعة استمرت تعمل معاً لمدة ساعتين ، فى محاولة لحل مشكلة صعبة وملحـــة وتتطلـــب أسلوباً ابتكاريا ، وأصيب الجميع بالتعب والتذمر ، وفى الأساس فإنك مرهق جدا ، وأفضل طريقة للتغلب على ذلك هى :

(أ) أن تحاول الترفيه عنهم بصرف النظر عن طبيعة المهمة .

(ب) أن تضغط علىالجماعة وتخبرهم أنه من الأفضل أن يتخيلوا شيئا وبسرعة .

(ج) تحفيز المجموعة واستعراض أهمية إيجاد حل .

ملحق رقم (٣)

(م . ت)

تعليمـــات :

عزيزى الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

لقد صُمم هذا المقياس بغرض مساعدتك ولن تستخدم أية بيانات فيه إلا فى مجال خدمتك.

والمطلوب منك :

أن تعــبر عــن رأيك وتضع علامة (✓) أمام كل إجابة تعبر عن وجهة نظرك والتى يمكــن أن تحقق أفضل النتائج فى الموقف الذى أنت بصدده . أسفل (أ – أو – ب – ب – أو – جـــ) فى ورقة الإجابة مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

١ – المقياس ليس له وقت محدد ولكن حاول أن تجيب بسرعة .

٢ – الرجاء أن تجيب على كل موقف .

٣ – لا تضع علامتين أمام موقف واحد فى ورقة الإجابة .

٤ – الرجاء ملء البيانات الخاصة قبل الإجابة .

وشكراً لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحـــث

١ – إذا واجهتك مشكلة صعبة ولم تستطع التغلب عليها ، فهل تختار أن :
(أ) تطلب المساعدة من زملائك ؟
(ب) تستجمع كل قدراتك العقلية وتعيد المحاولة عدة مرات ؟

٢ – " حط رجلك مطرح السعيد تسعد " – هلى ترى أن هذا المثل :
(أ) صحيح تماماً ؟
(ب) خطأ تماماً ؟

٣ – " المكتوب على الجبين لازم تراه العين " – هل ترى أن هذا المثل :
(أ) خطأ تماما ؟
(ب) صحيح تماما ؟

٤ – الإنسان ابن البيئة وهى التى تحدد معالم شخصيته : فهل ترى أن هذه المقولة :
(أ) صحيحة تماما ؟
(ب) خاطئة تماما ؟

٥ – عندما ينجز الفرد بنجاح ما يطلب منه فهل ترى أن ذلك يرجع إلى :
(أ) قدراته وإمكانياته الشخصية ؟
(ب) أن الظروف مساعدته ؟

٦ – إرضـــاء كل الناس ضرب من المستحيل ، فهل يعزى نجاح الشخص إلى حد كبير فى ذلك إلى :
(أ) الصدفة والظروف وحدهما ؟
(ب) أن الشخص يبذل من جانبه أقصى جهد لتحقيق ذلك ؟

٧ – " قيراط حظ ولا فدان شطارة " – من وجهة نظرك ، هل هذه المقولة :
(أ) صحيحة تماماً ؟
(ب) خاطئة تماما ؟

٨ – إذا قابلت شخصا ما وأخذت عليه بعض السلوكيات التى لا تحبها فإنك :
(أ) تحاول بذل الجهد لتغيير سلوكه ؟
(ب) تتركه فالظروف هى التى أدت إلى ذلك ؟

٩ – إذا لم ينجح أحد زملائك فى الامتحان – فهل ترجع ذلك إلى :
(أ) أنه لم يبذل جهدا كافياً فى الاستذكار ؟
(ب) أن الظروف المحيطة به هى التى جعلته يرسب ؟

١٠ – علاقتك بأصدقائك والآخرين تتوقف على :
(أ) الظروف التى جمعتكم سوياً ؟
(ب) حبك وتقديرك الشخصى لكل منهم ؟

١١ – عندما يخطئ شخص أمامك فهل ترى أن ذلك يرجع إلى :
(أ) إمكاناته وقدراته الخاصة ؟
(ب) أن ظروف الشخصية المحيطة به دفعته إلى ذلك ؟

١٢ – يطلق المتفوقون شعاراً هو : " الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك " – فهل سر تفوقهم يرجع إلى :
(أ) بذل الجهد واستغلال الوقت جيداً ؟
(ب) أن الحظ والظروف تساعدهم ؟

١٣ – واجهتك مشاكل وضغوط عديدة أثناء دراستك ، فهل :
(أ) تترك هذه الظروف للزمن فهو كفيل بتغييرها ؟
(ب) تحاول بذل الجهد للتخلص منها ؟

١٤ – طلب منك الإدلاء بصوتك فى انتخابات اتحاد الطلاب بالكلية ، فهل :
(أ) تركز فى اختيارك على تفوق الطالب دراسياً ؟
(ب) تختار بعشوائية أى مرشح ؟

١٥ – عندما تخالف معلمك فى الرأى ، فهل ترى أن ذلك ينبغى أن يبنى على :
(أ) مبدأ " خالف تعرف " ولا تهم النتيجة ؟
(ب) الفكر الواضح والقراءة المتأنية ؟

١٦ – " العرق يمد لسابع جد " فهل ترى أن نجاح أبناء الأغنياء راجع إلى :
(أ) الامكانيات التى توفرها لهم أسرهم ؟
(ب) الجهد الذى يبذلونه فى الدراسة ؟

١٧ – واجهتك مشكلة أثناء استذكارك لدروسك ، فهل ترى أنه من الأفضل أن :

(أ) تحلها بنفسك فذلك إنجاز مهم ؟

(ب) تتركها وتسأل بعض الزملاء أو الأستاذ المساعد فى حلها ؟

١٨ – يحتاج أى علم يقوم به الإنسان إلى :

(أ) التخطيط الجيد والتنفيذ الجيد .

(ب) الحظ والظروف المحيطة بهذا العمل .

١٩ – اشتريت بدلة لك وعندما ذهبت إلى المنزل وجدتها غير مناسبة لك أو بها بعض العيوب فإنك ترجع ذلك إلى :

(أ) عدم التدقيق فى الاختيار من جانبك قبل شرائها .

(ب) اعتمادك على رأى البائع فى البدلة .

٢٠ – الموظف الذى لا يؤدى عمله بدقة وأمانة هو :

(أ) إنسان يحسن التعامل مع المواقف .

(ب) إنسان غير مخلص لبلده ونفسه .

٢١ – المعلم الذى يقوم بإعطاء دروس خصوصية ولا يؤدى عمله بإتقان فى الفصل هو :

(أ) معلم غير أمين .

(ب) معلم مبتز لتلاميذه مادياً .

٢٢ – تعلل زميل لك بأن السبب فى عدم نجاحه هو الأستاذ الذى يقوم بالتدريس له ، فهل :

(أ) توافقه على رأيه وتلقى باللوم على الأستاذ ؟

(ب) لا توافقه على رأيه وتطلب منه الاستذكار وبذل الجهد ؟

٢٣ – نجاح الدكتور " أحمد زويل " فى اكتشاف الفمتوثانية راجع إلى :

(أ) العمل والجهد الفائق ولفريق العمل معه .

(ب) الظروف المتوفرة له فى أمريكا .

٢٤ – من واجهة نظرك انخفاض نتيجة بعض المواد يرجع إلى :

(أ) تعنت بعض الأساتذة واضطهادهم الطلاب .

(ب) أن الطلاب لا يبذلون الجهد الكافى فى الاستذكار .

٢٥ – طلب منك إعداد بحث علمى عن موضوع هام فى تخصصك ووجدت صعوبات باللغة فى الحصول على مراجع لهذا البحث ، فهل ترى أن :

(أ) تقـوم بمـزيد من البحث والجهد وتحاول الاستعانة بأستاذك فى إرشادك إلى بعض المراجع ؟

(ب) تترك الموضوع طالما أن المراجع غير متوفرة بسهولة ؟

٢٦ – نجاح الفريق القومى لكرة القدم يرجع إلى :

(أ) الظروف السيئة للفريق الخصم .

(ب) التخطيط والتدريب الجيد للفريق القومى .

٢٧ – دائما تبرر سلوكك وتصرفاتك فى مواقف متعددة بـ :

(أ) إمكاناتك وقدراتك الشخصية .

(ب) أن الظروف التى تحيط بك هى السبب .

٢٨ – فى تقديرك نجاح أى شخص مرموق راجع إلى :

(أ) الظروف التى حوله .

(ب) جهده وشخصيته .

٢٩ – يعول النجاح دائما إلى بذلك الجهد ، فما رأيك ؟

(أ) أوافق .

(ب) لا أوافق .

٣٠ – تعددت الحوادث المرورية على الطرق السريعة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) التصرفات غير المسئولة لبعض السائقين ؟

(ب) ظروف الطرق ونظام المرور عليها ؟

مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية
كما يراها طلاب جامعة طنطا



د. عبد العزيز الغريب صقر (*)

* مقدمة الدراسة وأهميتها :

الجامعات فى عصرنا الحاضر لم تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمى البحت ، بحيث يستشعر فيها الطلاب انفصالاً عن الحياة العامة في المجتمع ، بل أضحت تنظيمات ثقافية للشباب، يــتم فــى رحابها تفاعل حيوى وضرورى بين شتى الاتجاهات الفكرية ، فتصير الحياة الجامعية ضــرباً مــن التفاعل الثقافى والفكرى على أعلى مستوى ، ومن أجل هذا ينبغى أن يكون جهدها الأصــيل موجهــاً نحــو إعــداد الشــباب وتهيئته ليتحمل مسئولياته ، ويواجه مشكلاته الحالية والمســتقبلية ، وهــذا يمثل الدور الاستراتيجى بعيد المدى المسند إلى الجامعات العصرية ، وهو الذى يميزها عن تلك المؤسسات التقليدية.

ومشــكلات الشــباب من القضايا الإشكالية التى تتسع حضورها الكبير فى أدبيات العلوم الإنســانية والإجتماعــية ، ويمكننا فى هذا السياق أن نميز لهذه المشكلات أشكالاً متعددة ومتباينة فمنها ما يتصل بذات الفرد أو أسرته ، ومنها ما يتصل بواقعه التعليمى أو بيئته ، ومنها ما يتصل بحالــة الشباب الثقافية أو تنظيمهم الاجتماعى ، وكان ذلك نتيجة طبيعية لانشغال الآباء والأمهات عــن الأبــناء ولأوجــه القصور التى بدت واضحة فى كل مؤسسات التربية ؛ فى البيت ، وفى المدرسة، وفى الجامعة ، وفى مؤسسات المجتمع الأخرى المسئولة عن تربية الشباب.

حيــث لــم تســع هذه المؤسسات إلى أن توفر للشباب حقهم من المعرفة غير المتحيزة ، وتعمــل علــى توجيه نشاطهم لصالحهم وصالح مجتمعاتهم ، وتتيح لهم فرص للتعبير عن آمالهم وآلامهم ، وتوارث الشباب هذه المشكلات جيلاً بعد جيل ، وإذا كانت بعض مؤسسات المجتمع قد نظرت إلى هذه المشكلات فى الماضى بصورة سلبية ، فإنها مطالبة اليوم بضرورة إيجاد الحلول

(*) مدرس أصول التربية، كلية التربية، جامعة طنطا .

المناسـبة لهذه المشكلات لتؤمن مستقبلها ، ولتشارك فى ركب الحضارة والتقدم ، ولتوفر للشباب حياة أكثر أمناً وسعادة . (عادل طاهر : د. ت ، ص ص ٢٦-٢٧) .

ومـا يجـرى على الشباب بصفة عامة ينسحب على شباب الجامعة بصفة خاصة ، حيث يواجـه الشـباب الجـامعى العديـد من المشكلات التى تفرض على الجامعات النظر إليها بعين الاعتـبار ، على أساس أنها من ضمن مسئوليات الجامعة، التى لا يمكن غض النظر عنها ، بل تفـرض على الجامعة تقديم المشورة والتوجيه إلى الشباب بغية التوصل إلى أفضل السبل للتغلب عليها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

ومـرجع ذلـك أن الجامعة بطبيعتها تعد المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التى تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه المهمة ، ولا يقتصر دور الجامعة على تحديد المشكلات الآنية فقط ، بـل يتعداها إلى التنبؤ بالمشكلات التى قد تحدث فى المستقبل ، وإسداء النصح بخصوص كيفية تفادى هذه المشكلات (بوبطانة : ١٩٨٨، ص ٣٩١) .

ومـن هـذا بـات مـن الضرورى التصدى للكشف عن حقيقة خصائص طلاب الجامعة واحتـياجاتهم ، ومواجهة مشكلاتهم لتحديد أزمة هؤلاء الطلاب ، ورسم الطرق التى تساعد على تفادى هذه الأزمة . (زاهر : ٢٠٠٠ ، ص ٣٤) .

فالجامعـة كمـا تراها إحدى الدراسات يجب أن تقوم بدورها فى التنمية من خلال قيامها بـأدوار مـتعددة ومتشعبة من أهمها تنمية الشباب تنمية كاملة وشاملة ، والدفع بهم فى المجالات الإنتاجية بشكل فاعل. (حمادى : ١٩٩٠ ، ص ١١٤) ، فما يحكم جودة التعليم داخل الجامعة ليس التعليم فى حد ذاته ، وإنما مصداقية هذا التعليم فى الواقع الاجتماعى ، وقدرته على مواجهة هـذه المشـكلات على المستوى الفردى والمستوى الاجتماعى ، وهذا يتطلب أن تكون الجامعة نظاماً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعليم، وتأمين حاجات الأفراد والمجتمع (بشارة : ١٩٩٧، ص ٧) .

وهذه الدراسة محاولة للتعرف على رؤية الشباب الجامعى لهذه المشكلات التى تعد قاسماً مشتركاً بينه وبين أقرانه من الشباب بصفة عامة ، باعتبارها مشكلات عامة ومشتركة ، ومن ثم كانـت أهمية التعرف عليها وطرح الحلول المناسبة لها ، خاصة وأن الشباب الجامعى يمثل أهم فـئات الشباب ، نظراً لما حصلوا عليه من تعليم يؤهلهم لأن يكونوا عناصر مستنيرة على ساحة

الممارســـة والمشاركة في بناء جوانب التنمية وإحداث التغيير فى جميع مجالات الحياة بما يتفق مع روح العصر ومتطلباته.

وتنـــبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التى يمر بها هؤلاء الشباب الذين سيتولون قيادة المجتمع فى المستقبل باعتبارهم ثروة حقيقية فى كل عصر ، ومن ثم فإن مؤسسات التربية فى المجتمع وفى مقدمتها الجامعة مطالبة بأن تساعد هؤلاء الشباب على تلمس مشكلاتهم والتعامل مع هذه المشكلات بأفضل الأساليب وأيسر الطرق الممكنة .

كمـــا أن دراســـة مشـــكلات الشـــباب الحالية والمستقبلية وتحديد معالمها، ووضعها فى مســـاراتها الصحيحة، كل هذا يصب فى اتجاه العمل نحو بناء تصورات علمية وفكرية وتربوية يمكـــنها أن تســـهم فـــى محاصرة هذه المشكلات ، ومن ثم التأثير فى عوامل وجودها (وطفة ، الأحمد : ٢٠٠٢ ، ص ٨٣).

ولعل المنطلقات الآتية تبرز هذه الأهمية بمزيد من الوضوح والتفصيل .

* منطلقات الدراسة :

تـــنطلق الدراسة الحالية من منظور نظامى يرى أن نظام التعليم الجامعى نظام فرعى من نظام اجتماعى يحتويه ، وأن نجاح الجامعة كنظام فرعى فى تحقيقها لأهدافها وقيامها بدورها فى إعداد شباب مزود بالمهارات العلمية والعملية اللازمة لمواجهة مطالب المجتمع الآنية والمستقبلية يتوقف على ما يوفره المجتمع من مناخ يهئ للجامعة القيام بهذا الدور .

وتمثل النقاط الآتية منطلقات للدراسة وإطاراً عاماً للتفكير فى موضوعها :

١- أن الشـــباب مـــرحلة من مراحل النمو ، وقوة من قوى المجتمع تعد ظاهرة تتحتم دراستها دراسة موضوعية على الرغم من الفروق التى قد تكون قائمة فى الزمان والمكان .

٢- أن دراســـة الشباب تشكل أهمية متزايدة محلياً وعالمياً ، نظراً لارتباط هذه الدراسة بمرحلة عمرية ذات تأثير متنامى فى بيئة المجتمع فى الحاضر وفى المستقبل .

٣- أن الســـنوات الـــتى يقضـــيها الشـــباب داخل الجامعة من أهم السنوات فى تعلم المهارات والمفاهـــيم واكتســـاب الخبرات والمعارف التى تعينهم على أداء دورهم فى الحياة ، وهذا يفـــرض علـــينا ضرورة استجلاء الأسباب التى تعوق مسلكهم لدروبها بنجاح . (صقر : ٢٠٠٠ ، ص ٤٠٢) .

٤- أن المستقبل يبدأ من هذه اللحظة ، وأن التحرك نحوه تحرك من الحاضر ، ومعطيات الحاضر هي تراكمات وتفاعلات وممارسات تجمعت وتبلورت من الماضي ، ومن ثم فإن التحرك نحو المستقبل يعني الانطلاق من أبعاد الحاضر بما استقر فيه من المعطيات الحية للماضي . (عمار : ١٩٩٣ ، ص ١٦٦) .

* مشكلة الدراسة :

يتميز الشباب بالحساسية والجرأة والحماس والتعطش إلى المبادرة ، والنظرة إلى المستقبل والاستقلالية ، كما يتميز بازدياد مشاعر القلق والتوتر ، حيث لا يزال في مرحلة التشكيل الاجتماعي وفي بعض الأحيان يكون تعبيره عن كل ذلك بالتهور واستخدام العنف والشدة وبالعناد والثورة والانحراف الفكري . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص ١٠) .

وعندما نبحث في مستقبل الشباب نتساءل عما إذا كان قد تم إعداد الحاضر لمواجهة المستقبل إعدادا حسناً ، وعما إذا كان الماضي سيعوق عن التلاقي مع المستقبل ، خاصة وأن قضية الشباب جزء لا يتجزأ من قضايا المجتمع ، ومشكلاته صورة مصغرة لمشكلات الواقع الذي يعيش فيه بمتغيراته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية .

وهذا ما أكدته الدراسات التي أجريت في العديد من الدول العربية، وبين مختلف الطبقات الاجتماعية، فمواجهة الشباب بالأنظمة البيروقراطية ، وأنماط السلطة غير الديمقراطية لا تبقيه خارجها فقط، وإنما تجعل دوره ينحصر في الخضوع لها والالتزام بقوانينها، مما يشعره بالعجز، وعدم القدرة على تحقيق ذاته، (العسكري، ٢٠٠١ ، ص١١)، ولا يقتصر هذا الشعور على الواقع فحسب، وإنما يمتد إلى المستقبل، حيث لا يتوقع هؤلاء الشباب مستقبلاً أفضل مما هم عليه.

والشباب الذين تتجه نحوهم الدراسة الحالية هم شباب الجامعة ، الذين يمرون بأدق وأهم مرحلة في حياتهم ، لذا كان أمراً طبيعيا أن تستحوذ هذه المرحلة على اهتمام العديد من الدراسات لأهميتها في حياة الشباب والمجتمع ككل .

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في سؤال رئيس مؤداه :

- ما المشكلات الحالية التي تواجه الشباب ؟ ، وما المشكلات التي يمكن أن تواجه الشباب في المستقبل ؟

والإجابة على هذا السؤال تتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما هية مشكلات الشباب ؟ ، وما مظاهرها ؟ ، وما أسبابها ؟

٢- ما الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب ؟

٣- ما موقع الجامعة من مشكلات الشباب ؟

٤- ما مدى اتفاق أو اختلاف رؤية طلاب الكليات المختلفة حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ؟

٥- ما مدى اتفاق أو اختلاف الذكور والإناث (عينة الدراسة) حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ؟

٦- ما المقترحات التى يمكن عن طريقها علاج هذه المشكلات ؟

* هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية ، كما يراها طلاب جامعة طنطا ، بهدف تحديد وتشخيص هذه المشكلات ، وتقديم بعض المقترحات التى قد تسهم فى مواجهتها .

* منهج الدراسة :

تستند الدراسة إلى :

- المنهج الوصفى التحليلى ، حيث يلائم هذا المنهج طبيعة الدراسة الحالية ، إذ يقوم المنهج الوصفى بوصف ما هو كائن وتفسيره ، ويهتم أيضاً بتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع ، " وعلى الرغم من أن الوصف يمثل أبسط أهداف العلم إلا أنه يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة موضع الدراسة " (أبو حطب ، صادق : ١٩٩١ ، ص ١٠٢) .
- بعض الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج التى تم التوصل إليها عن طريق تطبيق الاستبانة (أداة الدراسة) على عينة من طلاب جامعة طنطا .

* حدود الدراسة :

- الحدود الجغرافية : تتخذ الدراسة الحالية من جامعة طنطا ميداناً جغرافياً للدراسة فى إجراءاتها الميدانية .

- الحـــدود البشرية : نظراً لاتساع نطاق الشباب فى المجتمع ، فإن الدراسة تركز على قطاع محـــدد مـــن قطاعات الشباب المصرى ، وهو قطاع الشباب الجامعى ؛ ممثلاً فى عينة من طلاب جامعة طنطا .

- الحـــدود الموضـــوعية : تقتصـــر الدراســـة على المشكلات الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية الحالية ، بينما جاءت المشكلات المستقبلية بصورة إجمالية .

* مصطلحات الدراسة :

- المشـــكلات الحالية : يقصد بها تلك المشكلات التى تواجه الشباب حالياً ، فى الواقع الزمنى الحى ، وتتضمن :

(أ) المشـــكلات الشخصية : وتعنى المشكلات التى يعانى منها الشاب على المستوى الفردى فى علاقته مع ذاته .

(ب) المشكلات الأسرية : وتعنى المشكلات التى تواجه الشاب فى علاقاته مع والديه وإخوته .

(ج) المشـــكلات التعليمية : وتعنى مشكلات التحصيل الدراسى ، أو المشكلات التى تؤثر على التعلم والفهم وتنمية الفكر ، فى ضوء ما يعرض على الشباب من برامج دراسية وأنشطة مصاحبة لها.

(د) المشـــكلات الاجتماعـــية : تعـــنى المشكلات الخاصة بالبعد الاجتماعى ، والتى تؤثر على الشاب فى علاقاته مع الآخرين ، داخل وخارج الجامعة ، فى البيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها .

(هـــ) المشـــكلات المستقبلية : يقصد بها تلك المشكلات التى يمكن أن تواجه الشباب فى حياتهم المستقبلية ، والتى يتم تحديدها على ضوء معطيات الواقع الحالى ، بصرف النظر عما قد يحمله المستقبل من معطيات جديدة .

* الدراسات السابقة :

اهتمـــت دراسات عديدة بدراسة وتحليل قضايا الشباب ، نظراً للأهمية التى يمثلها الشباب فى المجتمع ، وذلك فى محاولة لإبراز دور الشباب فى المجتمع المعاصر .

ففي دراسة محمد (١٩٨٠) عن الشباب والمجتمع ، استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على واقع الشباب المصرى واتجاهاته ، ومواقفه من قضايا التنمية فى المجتمع ، وعلى ضوء الدراسة الميدانـية الـتى أجريت على عينة من الشباب الجامعى توصلت إلى أن التعليم الجامعى لا ينمى القـدرة علـى الابـتكار والتجديد ، ولا يمنح الاحترام للحرف والأعمال اليدوية، ولا يضع فى الاعتبار الحاجات الفعلية للمجتمع ، ولا ينمى لدى الشباب الشعور بالمسئولية.

وفـى دراسـة قام بها حجازى (١٩٨٥) عن الشباب العربى والمشكلات التى يواجهها، تعرضـت الدراسـة للأسباب التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية لمشكلات الشـباب ، واهتم الباحث بهموم الشباب العربى مع أسرته ، ومشكلاته مع نظام التعليم ، ثم تناول صراع الأجيال وعلاقة جيل الشباب بجيل الكبار، مبدياً رأيه حول كل مشكلة من هذه المشكلات.

وفى نفس الإطار جاءت دراسة محمد (١٩٨٥) ، لتؤكد على أن الشباب يميل إلى تبنى قيم سـلوكية وتـربوية ذات طـابع يدعم الاعتماد على النفس ، والقدرة على صنع القرار ، وتوجيه الشـباب على أساس المناقشة والحوار والاقناع بدلاً من التسلط والجمود ، على نحو يضمن تفهم مشكلات الشباب واحتياجاتهم .

أمـا دراسـة فؤاد (١٩٨٦) ، فترى أن أزمة الشباب المصرى لا يمكن النظر إليها من خلال رؤية إقليمية محلية ، بل هى جزء من أزمة عالمية ، يعانى منها الشباب فى كل مكان وإن اختلفـت الأسـباب والنتائج من بيئة إلى أخرى ، وتطالب الباحثة فى نهاية دراستها بتغيير نظام التعلـيم جذريـا ليعتمد على التفكير والتجربة والبعد عن التلقين وإعادة صياغة الجامعة ودورها تجاه الفرد والمجتمع.

وفى دراسة حنورة (١٩٨٨) ، عن مشكلات الشباب الكويتى من طلاب الجامعة ، والتى اسـتهدفت الوقوف على أهم المشكلات الأكثر انتشاراً بين الشباب الكويتى ، ومدى اختلاف هذه المشـكلات فـى الترتيـب باختلاف الزمن ، توصلت الدراسة فى النهاية إلى أن هناك مشكلات يواجههـا الشـباب تمـتد لفترات زمنية طويلة، وبعضها يرتبط بظروف مؤقتة وأن الشباب من الجنسـين يحـدد معطيات المستقبل على ضوء معطيات الحاضر، الأمر الذى يحمل معه للشباب المزيد من المشكلات الجديدة فضلاً عما هو قائم بالفعل .

وتعـرض دراسـة السـيد (١٩٩٠) لـبعض المشـكلات الـتى تواجـه طلاب التعليم العالى فى مصر ، بحثاً عن الآثار التى تترتب على هذه المشكلات ، وأوصت الدراسة بضرورة

إمـــداد الطلاب بالثقافة الدينية التى يحتاجون إليها ، وتوفير الجو النفسى السليم لطلاب الجامعة ، والاســـتفادة من تجارب جامعات الدول الأخرى ، والتمسك بالتخطيط والتنسيق والتنظيم والمتابعة فى الجامعات المصرية .

أمـــا دراسة العيسوى وعبد المنعم (١٩٩٠) لآراء عينة من طلاب الجامعة حول قضايا المســـتقبل ، دراسة استطلاعية ، فقد استهدفت التعرف على آراء عينة من طلاب الجامعة نحو بعـــض القضايا التى سيتعرضون لها فى مستقبلهم العملى بعد التخرج ، وذلك فى ضوء تقييمهم للحـــياة الجامعية الحالية والمستقبلية ، وانتهت الدراسة إلى التوصية بضرورة عقد ندوات تساعد علـــى تغيـــير الكثير من المعتقدات الراسخة فى أذهان الطلاب عن الأعمال الحرة والهجرة إلى الخـــارج وما تحققه من نجاح ، وأن تعمل الجامعة على خدمة أهداف المجتمع من خلال تعميقها لما يطرحه المجتمع من قضايا فى نفوس الطلاب .

وتـــأتى دراســـة أحمـــد (١٩٩١) عـــن مشكلات طلاب كلية التربية فى ضوء التغيرات المجتمعية ، دراسة تطبيقية على المجتمع العمانى ، للتعرف على :

- التغيرات التى طرأت على المجتمع وتسببت فى حدوث المشكلات .
- أهم مشكلات الطلاب والطالبات من وجهة نظرهم .
- أهم التوجهات التى تساهم في علاج هذه المشكلات .

وعلـــى ضـــوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة المواءمة بين محـــتويات التعلـــيم الجامعى والتغيرات المجتمعية المستحدثة ، مع تركيز برامج التعليم الجامعى على تنمية جميع جوانب الشخصية خاصة الجانب الدينى ، وأن يشارك الطالب الجامعى فى حل مشكلاته بصورة مرنة وإيجابية .

بينما تشير دراسة الغالى (١٩٩٣) بعنوان: الشباب العربى والممارسة الثقافية المأمولة، إلـــى أن الشـــباب العربى وبفعل محدودية معرفته بالواقع الثقافى العام وتواضع تكوينه التربوى والعملى ، يبدو عاجزاً عن بلورة ممارسة ثقافية مطابقة لطموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، مما يجعله فى أحسن الأحوال يتردد بين اتجاهات ومواقف متباينة .

وتـــتفق دراسة عتريسى (١٩٩٤) مع دراسة فؤاد (١٩٨٦) – المشار إليها سابقاً – فى أن مـــا يســـمى بمشكلة أو أزمة الشباب ليست ظاهرة خاصة بالمجتمع العربى والإسلامى أو ما يسمى بالعالم الثالث ، وإنما هى أزمة إنسانية عامة يشعر بها الجميع ، ولم تنجح محاولات العلاج

حــتى وقتنا هذا لأنها بقيت أسيرة الإطار الفكرى والحضارى الذى أنتج الأزمة نفسها ، وتشير الدراسة إلى أن محاولات العلاج لن تفلح إذا ما اعتبرت مشكلات الشباب نتاج مرحلة خاصة من مــراحل الــنمو ، وليست تعبيراً عن أزمة عامة وممتدة ، يعيشها المجتمع فى الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

ومــن خلال استقرائنا للدراسات السابقة نلاحظ أن الشباب بصفة عامة يعانى من مشكلات عديدة ومتنوعة ، وإن كانت هذه المشكلات تختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر ومن مؤسسة اجتماعية لأخرى ، إلا أنه من اليسير أن نستنتج عناصر مشتركة بين الشباب أياً ما كان المدخل التفسيرى لمشكلاتهم .

وتتمثل أهم المشكلات التى تضمنتها الدراسات السابقة فيما يأتى :

- مشكلات تتعلق بالشاب ذاته (مشكلات شخصية) .
- مشكلات خاصة بالواقع التعليمى .
- مشكلات خاصة بالواقع الاجتماعى .
- مشكلات تنصب على البعد الدينى .
- مشكلات تركز على الواقع السياسى .

أما أسباب هذه المشكلات كما تراها الدراسات السابقة ، فهناك من يرى أنها إنعكاس لأزمة إنســانية عامة ، نتيجة المتغيرات التى فرضت نفسها مع مقدم الألفية الثالثة، وهناك من يرجعها إلــى تواضــع التكويــن الــثقافى والعلمى والتربوى ، وهذا التواضع مسئولية جميع المؤسسات المسئولة عن التنشئة الاجتماعية ، وهناك من يرى من بين الأسباب المسئولة عن هذه المشكلات غــياب الحــوار والمناقشــة ليحل محلهما التسلط والجمود فى التعامل مع الشباب ، وعدم تفهم مشــكلاتهم واحتــياجاتهم مــن قبل الكبار ، مما يترتب عليه ما يسمى بصراع الأجيال ، ويشير البعض إلى قصور دور الجامعة فى تحقيق التنمية المتكاملة والمتوازنة للشباب ؛ إما لغموض فى الأهداف ، أو تخبط فى الإدارة ، أو خضوع لسلطات أخرى خارج الجامعة .

* **خطة الدراسة :**

تسير خطة الدراسة على النحو التالى :

أولاً : الإطار النظرى ويتضمن :

١- الشباب وإشكالية التعريف .

٢- مشكلات الشباب : الماهية – المظاهر – الأسباب .
٣- الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب .
٤- الجامعة ومشكلات الشباب .

ثانياً : الدراسة الميدانية وتتضمن :

١- أهداف الدراسة الميدانية.
٢- فروض الدراسة الميدانية.
٣- أدوات الدراسة الميدانية.
٤- عينة الدراسة الميدانية.
٥- الأساليب الإحصائية ونتائج الدراسة.
٦- تفسير النتائج.

ثالثاً : خاتمة ومقترحات :

أولاً : الإطار النظري :

١ – الشباب وإشكالية التعريف :

كلمة الشباب من الكلمات التي دار خلاف كبير حولها، واطروحات كثيرة لتفسيرها، واجتهادات عدة لتحديد دلالتها، حتى اكتسبت من وراء تعدد استخداماتها أوضاعاً أفضت في أوقات كثيرة إلى لبس في المعنى ، وغموض في المقصد.

وأصل الكلمة "شبب" وتعني الفتاء والحداثة، والجمع "شباب" وشبيبة" ومرادفاتها كثيرة منها، يافع ومراهق وفتى وغلام وصبي، وهي كلمات لا تدل على مراحل عمرية محددة ومفصلة، بقدر ما تشير الى خصائص جسدية وأخلاقية ونفسية لفترة من فترات الحياة (الزيدي، ٢٠٠٧، ص٢٨). ويقال "شَبَّ" الغلام شباباً أي أدرك طور الشباب، وشباب الشيء أوّلُهُ، والشَّبابُ: الفتوة والحداثة (المعجم الوجيز: ١٩٨٠، ص ٣٣٣).

فنجد في اللغة أن الشاب هو الحدث ، والحدث هو الفتى السن يقال رجل حدث أي "شاب". (ابن منظور: د.ت، ص ١٣٢).

ويرى عالم الأجتماع الفرنسي "بورديو "Bour Dieu" أن كلمة الشباب كلمة إشكالية يمكن اعتبارها مجرد كلمة، ويعتبر الحدود بين الأعمار حدوداً غير منطقية، إذ لا نعرف متى

ينـتهي الشـباب لتـبدأ الرجولة مثلما لا يمكننا أن ندرك متى ينتهي الفقر ليبدأ الثراء. (Bour (Dieu. 1984, P. 143

وقد وردت مرادفات للكلمة في القرآن الكريم كما في سورة الكهف "إنهم فتية آمنوا بربهم وزدنـاهم هدى" (سورة الكهف: الآية ١٣)، "وفتية" جمع "فتى"، وفي سورة مريم. جاء قول الحق عـز وجـل: " يا يحيى خذ الكتاب بقوة، وآتيناه الحكم صبياً (سورة مريم: الآية ١٢)، وفي نفس السورة " قالت أنى يكون لى غلام ولم يمسسنى بشر ولم أك بغياً (سورة مريم: الآية ٢٠).

وإذا مـا تجاوزنا حدود التعريف اللغوى سنجد أن هذه الكلمة قد شاع استخدامها في كثير من الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وغيرها... وقد ذهبت إحدى الدراسات الـتي عنيت بالشباب إلى تحديد مفهومين في هذا المجال؛ أحدهما يرى أن الشباب مرحلة عمرية محـددة من مراحل العمر، أما المفهوم الثاني فيرى أن الشباب حالة نفسية تمر بالإنسان، وتتميز بالحيوية والنشاط وترتبط بالقدرة على التعلم وتحمل المسئولية ومرونة العلاقات الإنسانية (سعد: ١٩٨٩، ص ٣٥) .

وقد جاءت كلمة الشباب في معجم العلوم الاجتماعية لتشير إلى الفرد في مرحلة المراهقة، أى الفـرد بيـن مـرحلة الـبلوغ الجنسي والنضوج وأحياناً يستعملها البعض من العلماء لتشمل المرحلة من العاشرة حتى السادسة عشرة، بيد أن الفترة التى تنتهى عندها مرحلة الشباب قد تمتد حتى سن الثلاثين. (مدكور: ١٩٧٥، ص ٣٣٣).

ويـرى "مايوجـر MAUGER" أن الحديث عن الشباب كمرحلة مغلقة فيه مخاطرة، بل أكـثر مـن ذلك هو تصور ساذج للواقع حتى ولو كان الأمر يبدو بدهياً، فإن، الحديث يجب أن يكـون عـن شباب متنوع السن والجنس والأصل الاجتماعي والمزاج والتاريخ (;MAUGER . (1987, P:20

ولعـل هذا التفاوت في مفهوم الشباب تاريخياً، وباختلاف اتجاهات الباحثين وتخصصاتهم هـو الـذى أدى إلـى القول بعدم الاقتصار على المعيار الزمني في تعريف الشباب، حيث يمثل الشباب حقيقة اجتماعية أكثر منها ظاهرة بيولوجية، ومعنى ذلك أن هناك اتجاهاً آخر يأخذ بمعيار النضج والتكامل الاجتماعي للشخصية، والواقع أن التصور الصحيح للشخصية يجب أن يأخذ في اعتباره هذين المعيارين في آن واحد .

وهكـذا تمثل مرحلة الشباب مرحلة استمرار طبيعي لعمليات التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منـذ مـرحلة الطفولـة المـبكرة وتستمر طوال مراحل الحياة، ومن ثم فهي مرحلة انتقالية لها مقوماتها النفسية والاجتماعية والبيولوجية والتاريخية (محمد: ١٩٨٥، ص٢٦) .

وتحديـداً لهـذا المصطلح تذهب بعض الدراسات إلى تقسيم دورة حياة الإنسان إلى أربع مراحل: الطفولة والشباب والرجولة والشيخوخة، وترى أن المرحلة الأولى ذات طابع بيولوجي، أما المرحلة الثانية فهي اكتمال بيولوجي نفسي واجتماعي، وتلك هي مرحلة الشباب؛ وهي مرحلة المعاناة لأنها مرحلة اكتمال، والاكتمال فيه إضافة وتولد، وفيه قبول ورفض، وفيه فعل ورد فعل، وهـذا مـا يحكم تفاعلات هذه المرحلة، وتعتبر المرحلة الثالثة امتداداً بهذا الاكتمال إلى أقصى مسـتويات النضـج ، وهو المستوى الذي يبدأ في التحلل خلال المرحلة الرابعة حيث الشيخوخة (ليلة : ١٩٩٣، ص ٣٨) .

ومن ثم يمثل الشباب مرحلة عمرية تتسم بعدد من الصفات والقدرات الاجتماعية والنفسية، وتخـتلف بداية هذه المرحلة ونهايتها باختلاف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة في المجتمع، ومن هذا المنطلق فإن مفهوم الشباب يشير إلى متغير واقعي برز بالنظر إلى بعدين أساسيين: (المرجع السابق، ص ٣٥) .

- أولهمـا يتمثل في الفاعلية التي ارتبطت بهذه الفئة، وهي الفاعلية التي تشكل جوهر الحركة ومضمون الحياة.
- أما الثاني فيتصل بطبيعة الوضع الثقافي الذي يعيشه النظام العالمي .

هـذا وقد ناقشت مؤتمرات علمية عديدة المعيار الزمني للشباب ، حيث ذهبت هيئة الأمم المتحدة إلى تحديد العمر الزمني لهذه المرحلة بمناسبة العام الدولي للشباب ما بين الخامسة عشرة والـرابعة والعشـرين ، وذهب المشاركون في المؤتمر الأقليمي لدول غرب آسيا الذي انعقد في العـراق أكـتوبر ١٩٨٣ إلـى أنه ينبغي أن تضم مرحلة الشباب مرحلة سابقة تبدأ من العاشرة ومرحلة لاحقة تنتهي عند الثلاثين (شبير: ١٩٨٩، ص ٢٥).

ويتيح إطلاق نهاية مرحلة الشباب حتى الثلاثين فرصة لأعداد كبيرة من الشباب للمساهمة فـي إثـراء الدراسات المتعلقة بهم ، وطرح الحلول المناسبة لمشكلاتهم (سيف الدولة : ١٩٩١، ص ١٢) .

ومـــا يعنيـــنا فى هذه الدراسة هم الشباب فى مرحلة التعليم الجامعي، وعمر الطالب أو الطالبة فى الجامعة غالباً ما ينحصر بين الثامنة عشرة، والثانية والعشرين أو الخامسة والعشرين وفقاً لمدة الدراسة بكل كلية، والسنوات التى يقضيها الطالب أو الطالبة فى الدراسة.

٢– مشكلات الشباب :

٢–١ : ماهية مشكلات الشباب :

قـــد لا يكـــون هناك اختلاف على أن كل شاب ، بل كل إنسان فى هذه الحياة ، لابد وأن تصـــادفه بعـــض المشـــكلات والاضطرابات فى حياته، حيث لا يستطيع أى إنسان أن يحقق كل رغباته ويشبع كل حاجاته بالطريقة التى يرتضيها لنفسه.

وكلمـــا ازدادت المشـــكلات تعقيداً وصعوبة عكفت الحكومات والمنظمات الرسمية وغير الرســمية ومراكـــز البحوث فى كل المجتمعات على دراستها وتحليلها بهدف تشخيصها بصورة ســـليمة واختـــيار أنسب البدائل لمواجهتها وعلاجها ، وتمثل مشكلات الشباب بعداً مهماً من تلك المشـــكلات الـــتى تســتوجب الدراســـة (معهد البحوث والدراسات العربية : ١٩٩٢، ص١٥). ويقتضى التعرف على مشكلات الشباب إلقاء الضوء على تعريف المشكلة أولاً.

والمشـــكلة بوجـــه عام : سؤال مطروح يتطلب حلاً ، وبوجه خاص : مسألة عملية أو نظـــرية لا يوجـــد لها مباشرة حل مطابق ، يقول الجرجانى : "المشكل ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب". (المعجم الفلسفى : ١٩٨٣ ، ص ١٨٤).

والمشـــكلة كمـــا يعرفها " كارترجود Carter v. Good " أى موقف دال معقد وذى تحد حقيقى أو اصطناعى ، ويتطلب حلاً يعكس التفكير . (Carter v. Good : 1975, P : 438) .

ويعـــرف " هاسكن بوندز " " المشكلة بأنها : كل موقف تحد ، معقد أومربك ، يواجه الفرد ويتطلب حله اتخاذ قرار بشأنه " .

ويـــرى " إميل ليترى " Emil Littre " أنْ المشكلة هى : " كل عائق يقف مانعاً لتحقيق هـــدف معيـــن ، ويبعـــث نزعة التحدى ، ويتطلب اجتيازه الكثير من الجهد والتفكير". (صادق: ١٩٨٥، ص ص ١٣–١٤) .

أمـــا مشـــكلات الشـــباب فقد جاء تعريفها فى معجم العلوم الاجتماعية بانها "تلك المواقف والمسائل الحرجة التى تواجه الشباب فتتطلب منهم حلاً، والاضطرابات والانحرافات والأمراض

النفسية والجسمية التى يتعرض لها الشباب فتحدث لهم ضيقاً، وتقلل من حيويتهم وفاعليتهم وإنتاجهم، ومن درجة تكيفهم مع أنفسهم ومع المجتمع الذى يعيشون فيه . (مدكور : ١٩٧٥، ص٣٢٣) .

وإذا ما سلمنا بأن تعريف المشكلات وتحديد أبعادها يرتبط بقدرة الأفراد على الوعى بهذه المشكلات والتعرف عليها، فإن مشكلات الشباب تعنى مواقف شخصية واجتماعية تجذب انتباه أكبر عدد ممكن من الشباب وتحفزهم على مراجعة مواقفهم وتعديل اتجاهاتهم وأفكارهم.

وهناك من يرى أن مشكلات الشباب تعنى الانحراف عن القواعد والمعايير وأنماط السلوك التى حددها المجتمع للسلوك السوى الصحيح، طالما أن هذه القواعد تضع معايير حاكمة لسلوك الأفراد يكون الخروج عليها أو الانحراف عنها مؤدياً إلى رد فعل واضح من المجتمع. (الجوهرى ، أبو زيد: ١٩٨٢، ص ٦٥٩).

ومن التعريفات السابقة لمشكلات الشباب يمكن الخروج بعدة ملحوظات تتمثل فيما يأتى:

- أن المشكلة موقف شخصى أو اجتماعى يتطلب تغييراً إلى الأفضل.
- أن المشكلة تنشأ فى مجال اجتماعى تحدده ظروف الزمان والمكان ، ولها بعد تاريخى ونفسى.
- أن المشكلة يمكن التعرف عليها من قبل أى فرد يعايش الموقف الذى تظهر فيه هذه المشكلة بغض النظر عن علاقته بها.
- أن المشكلة تنمو وتتطور فى السياق الاجتماعى، وتأخذ أشكالاً متنوعة ، ومراحل متطورة، حيث تتصف بالدينامية والحركة.

٢-٢ : أسباب مشكلات الشباب:

تختلف المشكلات التى يواجهها الشباب من حيث نوعها ودرجة حدتها وأسبابها، ومما لا شك فيه أن مشكلات الشباب تظهر كنتيجة حتمية لفشل الشباب فى تحقيق أهدافه، وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية.

ويرجع التفاوت فى طبيعة المشكلات التى تواجه الشباب، وفى طرق مواجهتها إلى عدة عوامل من أبرزها: (الشيبانى: ١٩٧٣، ص ١٦٦).

(أ) الاختلاف فى الخصائص والصفات والاستعدادات الموروثة .

(ب) الاختلاف فى التربية الأسرية خاصة فى السنوات الأولى من حياة الشاب (خبرات عهد الطفولة).

(ج) الاختلاف فى المعاملة الحاضرة التى يلقاها الشاب فى بيته وجامعته والمؤسسات الاجتماعية والدينية والسياسية وغيرها.

(د) الاختلاف فى نمط الشخصية، واتجاهاتهم النفسية، وقوة العقيدة والالتزام الدينى، والثقة بأنفسهم وبمن حولهم.

(هـ) الاختلاف فى الأوضاع الاقتصادية والمستويات الاجتماعية والأبعاد الثقافية التى ينتمى إليها الشباب.

ورغم التسليم بهذا التفاوت فى مشكلات الشباب وبالفروق الفردية التى قد توجد بينهم وتؤدى بالتالى إلى تنوع مشكلاتهم وتعدد أشكالها وأسبابها، فإن هذا لا ينفى وجود العديد من المشكلات التى يشترك فيها الشباب، وإن كان كل منهم يعبر عن مشكلته بطريقته الخاصة، وفقاً لظروفه الشخصية والأسرية والاجتماعية.

ومشكلات الشباب مع أنها تتشابه فى كثير من مظاهر التعبير عنها نظراً لأن عالم اليوم بات بلا حدود، وأصبح كما يطلق عليه البعض قرية صغيرة؛ بسبب قوة وتطور وسائل الإعلام والاتصال ، فإن هذا التشابه لا يلغى أصل الاختلاف فى الأسباب ، ولا يمنع التباين فى استشراف الحلول بما يحفظ خصوصية كل مجتمع. (عتريسى: ١٩٩٤، ص ١٨٦).

ونظراً لأن المشكلة جزء لا يتجزأ من حركة المجتمع العامة ، والشباب مرحلة من مراحل النمو لا تنفصل عما سبقها وما يليها أو يترتب عليها ، فقد اختلف الباحثون فى تحديد أسباب المشكلة كل وفق الزاوية التى ينظر من خلالها ليس إلى المشكلة فحسب، بل وإلى الإنسان والمجتمع عموماً، فهى تارة مشكلة نفسية أو اجتماعية، وتارة سياسية أو اقتصادية، وطوراً تصير أزمة فى التعبير عن الذات والمشاركة السياسية، أو نقصاً الوعى الدينى، أو أزمة فى النظام التعليمى الذى لا ينسجم مع حاجات الفرد والمجتمع ، ولا يؤمن لخريجيه فرص العمل المناسبة .

ويرى أحد الباحثين أن مشكلات الشباب مرجعها أن اهتماماتهم لا تتجاوز الحاضر المباشر، ولهذا فهم يفتقرون إلى الحس التاريخى بالأشياء معتقدين أن الماضى لا يغير شيئاً بالنسبة لهم ، وتمخض هذا الشعور بالمباشرة عن سذاجة تاريخية فى تفكير الشباب الجامعى

المعاصر ، أو على الأقل تمخض عن قصور ولا مبالاة بحكمة التاريخ ، مما لا يسمح لهم برؤية الحاضر في إطار واسع من العلاقات ذات المعنى . (رضا : ١٩٩٤ ، ص ١٨) .

بينما يرى باحث آخر أن مشكلات الشباب تظهر عندما لا توجد لدى المجتمع القدرة على تنظيم العلاقات الإنسانية بين الناس ، وتضطرب القيم السائدة ، وينتهك القانون أو على الأقل يتعثر انتقال القيم من جيل إلى جيل آخر، مما يضر بالعلاقات الإنسانية، ويهدد الكيان الاجتماعى تهديداً خطيراً (الجوهرى ، أبو زيد : ١٩٨٢، ص ٦٦٠).

ومع تنوع المشكلات وتعدد أسبابها وأشكالها تظل هناك بعض الأسباب والعوامل العامة التى إذا وجدت كلها أو بعضها يمكن أن تؤدى إلى ظهور مشكلات الشباب وانحراف السلوك ومن أبرز هذه الأسباب :

١- اضطراب الشخصية مثل حالات التوتر والصراع والقلق النفسى، والفشل فى تحقيق الذات بالطرق السوية.

٢- الفشل الدراسى وعدم مسايرة الواقع التعليمى للإمكانيات العقلية والميول والقدرات التى يتمتع بها الشاب.

٣- التنشئة الأسرية الخاطئة التى تقوم على القسوة الزائدة أو اللين الزائد، والتصدع الأسرى بسبب الخلافات المستمرة بين الوالدين أو الانفصال ، وتضارب سياستهما فى تربية أبنائهما.

٤- سوء الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه الشاب، وسوء الأحوال المعيشية، والجيرة السيئة، ورفاق السوء، والكبت السياسى والاجتماعى.

٥- الرخاء والترف بالصورة التى تدفع الناس عامة والشباب خاصة وراء اللهو والملذات ، مما قد يؤدى إلى ظهور المشكلات الجنسية ، وجرائم العنف والمال أحياناً، والانحرافات الصحية.

٦- ضعف الوازع الدينى والخلقى وفشل الأسرة والمجتمع فى تنشئة الشباب منذ طفولتهم على القيم الفاضلة.

٧- فشل وسائل الإعلام فى تجسيد القيم الخلقية، والدعوة إلى الخير والفضيلة، وترجمتها الى مواقف عملية تدرك بوضوح، والتنبية إلى خطورة الأخطاء المتداولة بين الشباب.

٨- الشعور بالظلم والاستبداد وعدم تكافؤ الفرص ، وكبت الحريات الفردية، وفقدان الأمن النفسي، والخوف من المستقبل.

٢-٣ : مظاهر مشكلات الشباب :

الاختلاف بين الماضي والحاضر والمستقبل هو الذي يولد ما يسمى بمشكلات الشباب، وتشابك الأنظمة الاجتماعية من ناحية، وحتمية تغيرها من ناحية أخرى يفرض على التربية دوراً أساسياً في مواجهة مشكلات الشباب، هذه المشكلات التي تعد نتيجة حتمية للتغير الاجتماعي ، وما دامت الحياة في تغير وتطور مستمر فإنها تتضمن وجود المشكلات باستمرار.

هذا وقد اختلف الباحثون في تصنيفهم لمشكلات الشباب، فمنهم من يصنفها حسب الاحتياجات الأساسية للشباب، فمثلا مشكلات تتصل بصحة الجسم، ومشكلات تتصل بالشعور بالأمن، ومشكلات تتصل بالمكانة الاجتماعية، ومشكلات تتصل بعدم قبول الذات أو قبول الواقع ... وهكذا .

ومنهم من يصنفها حسب المظاهر الأساسية للنمو، أو الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية وهي: الجانب الجسمي والجانب الانفعالي والجانب العقلي والجانب الخلقي والجانب الاجتماعي وغيرها.

وهناك من يصنفها بحسب البيئة أو المواقف والأوساط التي يعايشها الشباب كأن تصنف إلى مشكلات تتصل بالحياة الأسرية ، ومشكلات تتصل بالمؤسسات التعليمية، ومشكلات تتصل بحياة العمل والوظيفة، ومشكلات تتصل بعلاقة الشاب برفاقه وبأوقات فراغه (شبير: ١٩٨٩، ص ٦٦، الشيباني: ١٩٧٣، ص. ص ١٧١-١٧٢).

وبناء على ما سبق فإن مشكلات الشباب لها تصنيفات مختلفة ومظاهر متعددة، نظراً لأن مرحلة الشباب مرحلة حيوية ودينامية ، وتشهد العديد من الضغوط في دورة النمو الاجتماعي والنفسي للفرد، مما يترتب عليه اختلال في الاتزان النفسي الذي تترتب عليه نتائج مثل : السلوك العدواني ، والتناقض الوجداني، وعدم الامتثال، هذا فضلا عما ينتشر بين الشباب من مشكلات تتعلق بأزمة الهوية.

وعلى ضوء المفاهيم السابقة والأسباب المتعددة والمتنوعة لمشكلات الشباب نستطيع أن ندخل ضمن مظاهر وأنواع مشكلات الشباب الانحرافات في السلوك والعقيدة والاتجاه، وقصور

التكيف الاجتماعى ، والكفاية الاجتماعية ، وقلة وسائل التثقيف والبطالة، وقلة الإمكانيات المالية، والعـزلة الثقافية، والتضخم السكانى، وغياب الضمير، والسلبية واللامبالاة، والتواكل، والشعور بالاغـتراب وعـدم الانتماء، وعدم التفكير فى مصالح الآخرين، وعدم الجدية فى الحياة، وعدم القدرة على تحمل المسئولية أو اتخاذ القرار المناسب، ... إلى غير ذلك من المشكلات التى تحول بيـن الشباب وبين تحقيق النمو الاجتماعى السليم، والتصرف بما يوحى به الموقف الحاضر دون النظر إلى العواقب، وما يترتب على هذا التصرف فى المستقبل.

ويواجـه الشباب العديد من المشكلات ولكن الدراسة الحالية تقتصر على أربعة أنواع من هذه المشكلات تندرج تحت المشكلات الحالية، إضافة إلى المشكلات المستقبلية والتى ترد ضمن هذه الدراسة بصورة إجمالية .

أولا : المشكلات الحالية وتتضمن :

١- المشكلات الشخصية وتعبر عن المشكلات التى ترجع فى المقام الأول إلى سوء تكيف الشاب مع ذاته، بسبب فشله فى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية.

٢- المشكلات الأسرية وتعبر عن المشكلات التى ترجع إلى سوء تكيف الشاب مع أفراد أسرته.

٣- المشكلات التعليمية وتعبر عن المشكلات التى ترجع إلى سوء تكيف الفرد مع واقع المؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها.

٤- المشكلات الاجتماعية وتعبر عن المشكلات التى تحد من كفاية الفرد الاجتماعية.

ثانيا: المشكلات المستقبلية:

وتعبر عن المشكلات التى قد تواجه الشباب فى المستقبل على ضوء ما يعانيه الشباب الآن من مشكلات .

٣- الأبعاد الاجتماعية والثقافية لمشكلات الشباب :

المشـكلات المعاصرة التى يعانيها الشباب فى كافة المجتمعات يمكن النظر إليها بوصفها نـتاج للتغـيرات الاجتماعية والثقافية والديموجرافية والسياسية التى شهدها العصر الحالى، ولقد ترتبت على هذه المشكلات التى يعانيها الشباب نتائج بالغة العمق ، انعكست على مختلف مكونات المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات بين الأجيال ، ونوعية هذه العلاقات ومداها .

ويتأثر معدل التغير في المجتمع وإيقاعه تأثراً مباشراً بأوضاع الشباب في المجتمع والوظائف المتعددة التي يؤديها الشباب في مختلف قطاعاته، ولعل ذلك يفسر الاهتمام الواضح من قبل كل الأكاديميين ورجال السياسة على السواء ، والذي تبدى في فحص العلاقة بين الشباب وبين المجتمع الأكبر من زوايا متعددة (محمد : ١٩٨٥ : ص ٢١) .

فالشباب في أي مجتمع يعتبر المصدر الأساسي لنهضة هذا المجتمع ومعقد آماله، والدرع الواقي الذي يعتمد عليه في الدفاع عن كيانه وتحقيق أهدافه ، وشباب أي مجتمع هم المرآة الصادقة التي تعكس واقع هذا المجتمع ومدى نهضته وتقدمه ، والدليل الذي يمكن أن يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبله .

وإذا كان للشباب أهميته البالغة في جميع الدول والمجتمعات فإن أهميته تزداد في الدول والمجتمعات النامية ، وذلك لعدة اعتبارات لعل من أبرزها : رغبة هذه الدول في تعويض ما فاتها من تقدم في سنوات وعصور تخلفها الماضية بسرعة قد لا يوافق عليها جيل الكبار الذي يقاوم عادة أي تغير في نظم وقيم وعادات المجتمع ، لأنه يرى في هذا التغير ما يهدد مركزه ، ويخل بتوازنه ، ويهدد ميراث الآباء والأجداد . (الشيباني : ١٩٧٣ ، ص.ص ١٧-١٨) .

لذا لم يكن غريبا أن يشير أحد التقارير الصادرة عن مجلس الشورى إلى أن قضية الشباب هي أولى القضايا المهمة في المجتمع وهي في الوقت ذاته إحدى قضايا تنمية الإنسان ، إنها جزء لا ينفصل عن المجتمع ، كما أنها جزء لا ينفصل عن تنمية هذا المجتمع . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص٩٥) .

إن فئة الشباب أضحت تشكل في وطننا العربي إحدى الفئات الاجتماعية البالغة الأهمية ، إن لم نقل إحدى الطاقات البشرية الهائلة التي لو توافرت لها الظروف المجتمعية الملائمة وخاصة ظروف التربية والتكوين والتثقيف والتشغيل والتوظيف للعبت دورها الطلائعي في المسيرة التنموية للأقطار العربية ، وفي تحديد آفاقها المستقبلية المأمولة ، فهذه الفئة رغم كل الإجراءات التي اتخذت في السنوات الأخيرة بقصد تحسين ظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا تزال عرضة لكثير من مظاهر التوتر والقلق الناتجة عن أوضاع الجهل والبطالة والتهميش .

ويشير أحد الباحثين إلى أن غياب مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعنى بهموم الشباب وتطلعاتهم الأساسية لا يزال يسهم في ضياع قدرات هذه الشريحة التي تشكل طاقة المجتمع وخميرة مستقبله وآماله . (الغالي : ١٩٩٣ ، ص ١٣٠) .

ويقترب باحث آخر من نفس الاتجاه حيث يقرر أن جذور معظم المشكلات والقضايا التى يعايشـها الشباب الجامعى تعود أساساً إلى الصراع بين خصائص شباب اليوم والنظام الاجتماعى المحـيط ، ممـا انعكس على النظام الجامعى الذى يشاركه فى مهمة إحباطهم وإنكار وجودهم . (زاهر : ٢٠٠٠ ، ص ٣٤) .

فالشباب الجامعى وبفعل محدودية معرفته بالواقع الثقافى العام ، وتواضع تكوينه التربوى والعملى ، يبدو عاجزاً عن بلورة ممارسة ثقافية مطابقة لطموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، فعلـى أسـاس محدوديته المعرفية ، ولا منطقية تحليله للظروف الثقافية السائدة نجده وفى أحسن الأحـوال يتردد بين اتجاهات ومواقف متباينة ، ويبدو غير واثق فى تصرفاته وممارساته ، ومن ثم غالباً ما يسقط فى فخ الاعتناق اللامشروط للمذاهب الجاهزة التى تظهر فى الساحة الثقافية بين الحين والآخر . (الغالى : ١٩٩٣ ، ص ١٣٥)

وعـندما يطـرح الشـباب علـى نفسه فى ظل التحولات التاريخية : سياسية واقتصادية واجتماعـية وثقافـية أسئلة تتعلق بمستقبله لا يجد من يقدم له من مواقع المسئولية الإجابات التى تحقـق له الاطمئنان مقابل القلق ، فهو لا يعرف من أجل أى انتماء وأى هوية يجب أن يسعى ، ومـن أجل أى قيم يجب أن يضحى ويجاهد ، فقد تعرضت هذه الثوابت القيمية التى تربى عليها هـؤلاء الشباب إلى اهتزاز ، مصدره ما تعرض له المجتمع والدولة على حد سواء من تحولات اجتماعـية وثقافـية توجت بتفكك ووهن خطيرين فى ظل عمليات التحول التى تجرى فى عالمنا المعاصر . (عتريسى : ١٩٩٤ ، ص ٢٠٠) .

وكانـت النتـيجة الطبيعية لكل هذا شعور الشباب بالحيرة والقلق وعدم وضوح الرؤية ، وتحـول الشـباب من الإيجابية التى تتجلى فى العمل على ترقية الواقع الاجتماعى إلى السلبية ، حيـث الانسـحاب من الواقع الاجتماعى ، فهناك نوع من الفراغ الفكرى الذى يستشعره الشباب كنتـيجة لعـدم وضـوح موقفه الاجتماعى ، وضعف انتمائه السياسى الراجع أساساً إلى قصور التنشـئة السياسية ، وانعدام المشاركة فى معارك النضال من أجل التحول الاجتماعى فى وطننا العربى. (نعيم : ١٩٩٠ ، ص١١١ ، ليلة : ١٩٩٣، ص ٦٧) .

وأثار ذلك بالطبع مشكلة التفاوت والصدام بين القديم والجديد ، وليس من شك فى أن مبلغ هـذا الصـدام وعمقـه على مدار التاريخ يختلف نتيجة لعوامل عدة منها : التركيب الاجتماعى والاقتصـادى السائد فى المجتمع ، والمعتقدات الأيديولوجية والسياسية فى مرحلة معينة ، ولهذا

اخـتلف المنظور الذى عولجت من خلاله قضايا الشباب ومشكلاته باختلاف المراحل التاريخية التى مرت بها البشرية . (محمد : ١٩٨٥، ص ٢٥) .

وهذا يؤكد أن مشكلات الشباب لا تنفصل عن الإطار الاجتماعى والثقافى الذى ينتمى إليه الشـباب، كما لا تنفصل عن مراحل الإعداد التربوى والسلوكى والأخلاقى التى سبقتها ، ولا عن مشـكلات الأسرة التى فقدت دورها التربوى والرعائى ، ومن غير الممكن بحث هذه المشكلات دون الالتفات إلى تلك العناصر التربوية والاجتماعية والثقافية كافة. (عتريسى: ١٩٩٤، ص٢٠).

لـتظل قضية الشباب جزءاً لا يتجزأ من قضايا المجتمع المعاصر الذى ينتمى إليه ، وهى بدورهـا انعكاس لمتناقضات هذا المجتمع ، تتأثر بالمتغيرات العالمية اجتماعية كانت أو ثقافية أو سياسية.

٤ – الجامعة ومشكلات الشباب :

لعـل السؤال الذى يفرض نفسه علينا الآن هو : ما موقع الجامعة من مشكلات الشباب؟، وقد يتصـور البعض أن الإجابة عن هذا السؤال أمر يسير، إلا أن واقع الظاهرة محل الدراسة لا يؤكد ذلك وواقع الجامعة الحالي لا يؤكد ذلك أيضاً.

فعلـى الرغم من التطورات والإصلاحات التي مرت بها العملية التعليمية داخل الجامعات المصرية والعربية إلا أنها مازالت تعاني الكثير من جوانب الضعف ، وتحول الحرم الجامعي إلى مكتـب لإصدار شهادة عبارة عن ورقة لم تعد تضمن للشباب المتخرج منها مستقبله المنظور فى الواقـع العملـى للحياة ، وصارت الجامعات العربية التى جاء تكوينها على صور هجينة لبعض جامعات العالم المتقدم رهينة انحسار واضح فى سموها العلمى، مما أوصلها إلى مقام سبات يكاد يقارب صمت المقبور . (مصطفى : ١٩٩٥، ص ١٩) .

وإذا كان " كينث وتومسون Kenneth.W. Thompson " يتفقان على أن الهدف الرئيسى مـن إنشاء الجامعة كمؤسسة تربوية يكمن فى تنمية الأمة ، حيث إنها تعمل على توسيع الفرص المـتوافرة للأفـراد بصـفة عامة ، وتحسين مستوى المعيشة من حيث نوعيتها ، وتلبية حاجات الأفراد الأكثر إلحاحاً . (Kenneth.W. Thompson : 1972 , P: 19.)

فإن جامعاتنا مازالت بعيدة عن تحقيق هذا الهدف ومازال أمامها طريق طويل قبل أن تقدم لطلابهـا الفـرص الـتى يبحـثون عنها، رغم تغير واقع الجامعات بشكل كبير كى تتماشى مع متغـيرات الحـياة بصورتها المتسارعة. (سكوت: ١٩٩٨م، ص ١٨)، فهناك العديد من مظاهر

الأزمة ، على مستوى البنى والوظائف والأهداف ، وأزمة معرفية أيضاً ؛ فما يسود مناهج التعليم الجـامعي مـن تخلـف وركود وعدم مسايرة المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمي والتكـنولوجي (بـدران : ١٩٩٦ ، ص ٥٦)، كـل هذا يدفع الآباء إلى الشعور بأن أبناءهم لا يحظـون بالاهـتمام المنتظر داخل الجامعة ، وربما يعود ذلك من منظور الطلاب العملي إلى : (مصطفى : ١٩٩٥ ، ص٢٤).

١- مبان جامعية مهيبة الظاهر محبطة الباطن .
٢- مكتبات جامعية متخلفة الإمكانيات .
٣- برامج تعليم وتدريب مغرقة في بعدها التاريخي .
٤- تسلط الإدارة الجامعية القاهرة لأماني الشباب .
٥- قصور المعامل والأجهزة والمراجع العلمية .
٦- تخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة .

كل هذه الأسباب أدت إلى انخفاض ملحوظ في المستوى العلمي للطلاب ، وظهور البطالة، وقـبول الخريجين لبعض الوظائف التي تختلف عن الوظائف التي أهلتهم لها الجامعات ، وقبول أجـور أقـل مـن الأجور التي توقعوا الحصول عليها بعد تخرجهم ، وذلك بسبب عدم انسجام سياسات القبول بالجامعات مع احتياجات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

ويؤكـد " سـيليووكس . Szyliowicz " فـي دراسته عن التربية والتحديث في الشرق الأوسـط أن الجامعات في بلدان الشرق الأوسط بحاجة ماسة إلى تغيير جذري إذا ما أريد لها أن تحـدث الأثر المطلوب منها في عملية التحديث ، ويبرهن على ذلك بعدة أسباب من أهمها : أن الأنظمـة الـتربوية في تلك البلدان ما تزال تعمل كالأنظمة التربوية التي حلت محلها على تدعيم تلك القيم والاتجاهات والخصائص الاجتماعية التي تحافظ على بقاء الأنماط الاجتماعية والسياسية والثقافية التقليدية . (Szyliowicz, 1973, P : 2) .

إن مـن بين العوامل التي تحد من قدرة الجامعة في المجتمعات النامية على القيام بدورها بفاعلية نوعية التربية التي تقدمها لطلبتها؛ فهي تربية متدنية، لا تؤدي إلى تغيير مواقف الطلاب السلبية من الجامعة، ولا إلى رفع معنوياتهم الهابطة، ولا تنمية قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم. والسـبب فـي ذلك أن الوطن العربي قد حدثت فيه تطورات كثيرة لم تستطع الجامعات العربية ملاحقـتها بأسـلوب مـتطور يناسبها، ومن ثم ظلت كما هي بأسلوب الدراسة القديم فيها، ونظم

الامــتحانات العتــيقة التى تتبعها، ونقص الموارد المادية والبشرية التى تعانى منها . (ثورة : ١٩٧٣، ص ٨٧) .

وإذا ما سلمنا بأن حركة الجامعة يجب أن تتكيف مع الواقع ، وتتطور مع أحداث التغير ، وتقــود حركة المجتمع نفسه؛ حيث تطرح الحلول والبدائل لمشكلاته وقضاياه المصيرية ، وتدفع بهذه الحلول للممارسة والمتابعة والتقويم فيجد المجتمع دائماً فى جامعاته ملاذه وحلاً لمشكلاته (حســانين: ١٩٩٣ ، ص ١٠١) يصــبح على الجامعة مسئولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتنظــيماتها الحالــية لتحقــيق المطالــب التى تمليها التنمية فى ثوبها المجتمعى الجديد ، والذى يستهدف توفير كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات الخطيرة فى بنية المجتمع وقطاعاته، والذى ســيوكل إلــيه مهمـــة تحقــيق الاعتماد على الذات ، وتنمية تكنولوجيا مناسبة ، وتهيئة الفرص للمشــاركة الفعالــة فى اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع ككل. (زاهر : ١٩٨٧ ، ص ٢٠٧) .

حيــث إن الاختــبار الحقــيقى لتربية الشباب هو فيما إذا كان قد حصل فعلاً على معرفة أساسية فى مهارات معينة وعلوم معينة، وحساسية إزاء قيم إنسانية ومتحضرة، والاختبار الحقيقى هــو فــى قدرته على مواجهة المشكلات التى كان قد أعد لمواجهتها، وفيما إذا كانت قدرته هذه تمكنه من العثور على موقف يستطيع أن ينظم خبراته حوله بطريقة خلاقة.

فليس من وظيفة الجامعة أن تعلم الشاب كيف يعيش ، إنه يستطيع أن يعيش بدونها، إن وظــيفة الجامعـــة تزويد الشاب برؤية نافذة وبصيرة واضحة فى طبيعة الأفكار والتيارات والقيم الــتى تعصــف مــن حوله ، وقدرة على التعايش مع نفسه وواقعة ومشكلاته بصورة صحيحة. (رضا: ١٩٩٤ ، ص ١٨) .

ثانياً : الدراسة الميدانية

١ – أهداف الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى :

١ – ١ : الــتعرف علــى المشــكلات الحالــية (الشخصــية والأسرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية للشباب .

١ – ٢ : الوقوف على أكثر هذه المشكلات تأثيراً على الشباب كما يراها طلاب الكليات المختلفة.

١ – ٣ : الوقوف على المشكلات الأكثر انتشاراً لدى كل جنس من الذكور والإناث .

٢- فروض الدراسة الميدانية :

تسعى الدراسة الميدانية إلى التحقق من الفروض الآتية :

٢-١: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات الثلاث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية)، والمشكلات المستقبلية.

٢-٢: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية)، والمشكلات المستقبلية.

٢-٣: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات الحالية والمشكلات المستقبلية للشباب ترجع إلى التفاعل بين التخصص الدراسي (نوع الكلية) والجنس (ذكور - إناث).

٣- أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في الحصول على البيانات اللازمة من أفراد العينة على استبانة تمت صياغتها على ضوء ما توصل إليه من حقائق ومعلومات من خلال الإطار النظرى للبحث، وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ، وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة من خلال الخطوات التالية :

٣-١: اعتمدت الدراسة على الواقع الفعلي ، حيث تم توزيع استمارة استطلاع رأى تضمنت سؤالين مفتوحين على طلاب الفرقة الرابعة (الشعب الأدبية والعلمية) بكلية التربية بطنطا، العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م الفصل الدراسي الثاني ، طُلب في السؤال الأول ذكر المشكلات الحالية؛ الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية، التي يعاني منها الشباب ، وفي السؤال الثاني ذكر المشكلات التي يمكن أن تواجه الشباب في المستقبل ، ويوضح الجدول التالي عينة استطلاع الرأى .

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة استطلاع الرأى

الشعبة	ذكور	إناث	إجمالي الشعبة
اللغة العربية	١٦	١٩	٣٥
اللغة الإنجليزية	١٤	١٨	٣٢
اللغة الفرنسية	٧	٨	١٥

تابع جدول رقم (١)

الشعبـــــة	ذكــــور	إنـــاث	إجمالى الشعبة
الفلسفـــــــــة	٧	٩	١٦
الجغرافيـــــــا	٨	٦	١٤
الرياضيـــــــات	١٠	١١	٢١
الطبيعة والكيمياء	٩	٨	١٧
التاريخ الطبيعـــى	١٠	٩	١٩
المعلم التجـــارى	٧	١٣	٢٠
إجمالى العينــــة	٨٨	١٠١	١٨٩

٣-٢ : تـم بعـد ذلــك صياغة المشكلات التى طرحها الطلاب كبنود قابلة للاستجابة فى سبيل الوصول بها إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق .

٣-٣ : للــتأكد مــن صدق الأداة تم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية على خمسة من السادة أساتذة التربية وعلم النفس لإبداء آرائهم حولها، وللتأكد من أن فقرات الاستبانة تعبر عن مشــكلاتها بدقة، وتحقق الغرض الذى أعدت من أجله، وتم تعديل بعض العبارات بين الإضافة والحذف وفقاً لتوجيهات السادة المحكمين .

٣-٤ : ثــبات الأداة: للــتأكد من ثبات أداة الدراسة تم إعادة تطبيق الاستبانة على عشرين طالباً وطالــبة فـــى ظروف مشابهة تماماً لظروف التطبيق فى الحالة الأولى ، وبفارق زمنى خمسة عشرة يوماً، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق فى المرتين الأولى والثانية ٨٩ ٪ وهى تمثل درجة ثبات عالية. (جابر : ١٩٩٦) .

٣-٥ : الأداة فـــى صورتها النهائية: جاءت الاستبانة فى صورتها النهائية متضمنة لسبع وسبعين عبارة موزعة على خمسة محاور:

- المحور الأول : خاص بالمشكلات الشخصية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ١-١٢.
- المحور الثانى: خاص بالمشكلات الأسرية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ١٣-٢٧.
- المحور الثالث: خاص بالمشكلات التعليمية الحالية للشباب، ويتضمن العبارات من ٢٨-٤٢.
- المحـــور الرابع : خاص بالمشـــكلات الاجتماعية الحاليـــة للشباب ، ويتضمن العبارات من ٤٣-٥٧.

- المحور الخامس: خاص بالمشكلات المستقبلية للشباب، ويتضمن العبارات من ٥٨-٧٧.

* وقد روعي في الصياغة النهائية للاستبانة ما يأتي:

- أن تكون عبارات الاستبانة واضحة ومحددة حتى لا تحتمل أكثر من معنى.
- أن تكشف العبارات عن مدى صحة أو خطأ الفروض المحددة للدراسة.
- تم تحديد ثلاثة احتمالات للإجابة على كل عبارة وهي: موافق – غير متأكد – غير موافق .

٤ - عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من ثلاث كليات بجامعة طنطا على النحو التالي:

- كلية التربية : تمثل الكليات التي تجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية.
- كلية الآداب : تمثل الكليات النظرية.
- كلية العلوم : تمثل الكليات العملية.

واعتمدت الدراسة على العينة العشوائية، حيث تحقق العينة العشوائية الموضوعية في الاختيار، والبعد عن الذاتية والتحيز، كما أنها تقدم عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تصلح لتعميم النتائج التي يتم التوصل إليها (زايد: ١٩٩٠، ص ١١٣)، وقد تضمنت العينة ٢٥٦ طالباً وطالبة، اختيروا من بين طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بالكليات الثلاث، نظراً لأن هؤلاء الطلاب يمثلون شباباً قضوا أربع سنوات في رحاب الجامعة، وبالتالي فهم بحكم مستوى تعليمهم وأعمارهم أكثر خبرة من طلاب السنوات الأولى، وأكثر قدرة على إعطاء رؤية واضحة لما يدور حولهم داخل وخارج الجامعة من مشكلات يعاني منها الشباب على المستويين الفردي والاجتماعي، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع عينة الدراسة على الكليات ونسبتها الى المجتمع الأصلي

الكليــــــة	ذكور	إناث	إجمالي	المجتمع الأصلي	نسبة العينة الى المجتمع الأصلي
التربيـــــة	٤٤	٤٨	٩٢	١٦١٨	٥,٧ ٪
الآداب	٤٥	٤٦	٩١	١٧٨١	٥,١ ٪
العـــــلوم	٣٦	٣٧	٧٣	٦٥٠	١١,٢ ٪
إجمالي العينـة	١٢٥	١٣١	٢٥٦		

٥ – الأساليب الإحصائية ونتائج الدراسة :

(أ) الأساليب الإحصائية : استخدمت فى هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

١–تحليل التباين فى اتجاه واحد .

٢–تحليل التباين الثنائى فى التصميم العاملى ٣ × ٢ .

٣–اختبار " شيفيه Schffe " للمقارنات المتعددة بين المتوسطات .

(ب) نتائج الدراسة :

١– ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طـلاب الكليات الثلاث حول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم تحليل البيانات (استجابات الطلاب على الاستبانة) باستخدام تحليل التباين البسيط One way Anova وقد تمت هذه التحليلات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاحتمالية SPSS ، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل .

جـدول رقم (٣)

ملخص تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب على استبانة المشكلات حسب التخصص الدراسى (نوع الكلية)

البُعـد	مصدر التباين	مجـ المربعات	د . ح	التباين	ف	الدلالة
مشكلات	بين المجموعات	٩٢,٠٣٧	٢	٤٦,٠١٨	١,٩٧٥	غير دالة
شخصية	داخل المجموعات	٥٨٩٥,٩٠١	٢٥٣	٢٣,٣٠٤		
مشكلات	بين المجموعات	٦٤٥,٠٩٠	٢	٣٢٢,٥٤٥	٥,١٨٨	دالـة عـند
أسرية	داخل المجموعات	١٥٧٣٠,٧٨١	٢٥٣	٦٢,١٧٧		مستوى ٠١ر
مشكلات	بين المجموعات	١٠٦٨,٣١٥	٢	٥٣٤,١٥٧	١١,٣٢١	دالـة عـند
تعليمية	داخل المجموعات	١١٩٣٧,١٧٠	٢٥٣	٤٧,١٨٢		مستوى ٠١ر
مشكلات	بين المجموعات	١٤٤٧,٧٢٠	٢	٧٢٣,٨٦٠	١١,٧٤٨	دالـة عـند
اجتماعية	داخل المجموعات	١٥٥٨٩,٢١٧	٢٥٣	٦١,٦١٧		مستوى ٠١ر
مشكلات	بين المجموعات	١٠٠٥,٧٣٩	٢	٥٠٢,٨٧٠	٧,٦٩١	دالـة عـند
مستقبلية	داخل المجموعات	١٦٥٤١,٨٥١	٢٥٣	٦٥,٣٨٣		مستوى ٠١ر
الدرجـة	بين المجموعات	١٥٠٩٨,٤٣٠	٢	٧٥٤٩,٢١٥	٩,٦٢٦	دالـة عـند
الكليـة	داخل المجموعات	١٩٨٤١٥,٧٢	٢٥٣	٧٨٤,٢٥٢		مستوى ٠١ر

ومـن هـذا الجـدول يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات الطلاب تعكس المشـكلات الـتى يعـانون منها ، مما يشير إلى اختلاف نوع المشكلات التى يعانى منها طلاب الكليات المختلفة التى سحبت منها عينة الدراسة .

وهـذه الفـروق تظهر فى المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية والدرجة الكلية ، بينما لم تكن الفروق دالة فى بعد المشكلات الشخصية.

وللتعرف على مواضع الفروق الدالة بين متوسطات استجابات الطلاب فى الكليات المختلفة فقـد استخدم اختبار شيفيه Schffe للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، وأشارت النتائج إلى أن الفروق كانت فى صالح كلية التربية مقارنة بكليتى الآداب والعلوم، مما يشير إلى أن طلاب كلية التربـية يعانون من مشكلات أسرية أكثر ، ونفس النتيجة بالنسبة للمشكلات التعليمية والمشكلات الاجتماعية والمشكلات المستقبلية .

٢- ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى اسـتجابات الذكـور والإنـاث حـول المشكلات الحالية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية) والمشكلات المستقبلية .

ولـلتحقق من صدق هذا الفرض فقد حللت البيانات باستخدام تحليل التباين البسيط، ويشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج هذا التحليل .

جـدول رقم (٤)

ملخص تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب على استبانة المشكلات حسب الجنس (ذكور – إناث)

البُعـد	مصدر التباين	مجـ المربعات	د . ح	التبايـن	ف	الدلالة
مشكلات شخصية	بيـن المجموعـات داخل المجموعات	٦٩,٠٣٨ ٥٩١٨,٨٩٩	١ ٢٥٤	٦٩,٠٣٨ ٢٣,٣٠٣	٢,٩٦٣	غـير دالة
مشكلات أسرية	بين المجموعات داخل المجموعات	٢٠٤,٢٤٨ ١٦١٧١,٦٢٣	١ ٢٥٤	٢٠٤,٢٤٨ ٦٣,٦٦٨	٣,٢٠٨	غـير دالة
مشكلات تعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات	١٧٩,٣٢٩ ١٢٨٢٦,١٥٥	١ ٢٥٤	١٧٩,٣٢٩ ٥٠,٤٩٧	٣,٥٥١	غـير دالة
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	٩٦,١٤٦ ١٦٩٤٠,٧٩١	١ ٢٥٤	٩٦,١٤٦ ٦٦,٦٩٦	١,٤٤٢	غـير دالة
مشـكلات مستقبلية	بين المجموعات داخل المجموعات	١٠٠,٧٥٠ ١٧٤٤٦,٨٤٠	١ ٢٥٤	١٠٠,٧٥٠ ٦٨,٦٨٨	١,٤٦٧	غـير دالة
الدرجـة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات	٣١١٧,٥١ ٢١٠٥٥٤,٨٥	١ ٢٥٤	٣١١٧,٥١ ٨٢٨,٩٦	٣,٧٦	غـير دالة

وتشير بيانات الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات النوعية (الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية) التي يعاني منها الذكور والإناث، وأيضاً لم تكن هناك دلالة للفروق في الدرجة الكلية بينهما.

٣- ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً حول المشكلات موضوع الدراسة ترجع إلى التفاعل بين نوع الكلية والجنس (ذكور - إناث) .

وللتحقق من صدق هذا الفرض فقد تم تحليل البيانات (استجابات الطلاب على الاستبانة) باستخدام تحليل التباين الثنائي 2 way Anova في تصميم عاملي٣. (كليات التربية والآداب والعلوم) × ٢ (ذكور - إناث) ويشير الجدول رقم (٥) إلى نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٥)

ملخص تحليل التباين الثنائي في التصميم العاملي ٣ × ٢ بين طلاب الكليات الثلاث (تربية - آداب - علوم) والجنس (ذكور - إناث)

البُعد	مصدر التباين	مجـ المربعات	د . ح	التباين	ف	الدلالة
مشكلات شخصية	الكلية	٩٠,٤٩٠	٢	٤٥,٢٤٥	١,٩٥٩	غ . دالة
	الجنس	٦٢,٩٥٢	١	٦٢,٩٥٢	٢,٧٢٥	غ . دالة
	التفاعل	٤٩,٣٤٦	٢	٢٤,٦٧٣	١,٠٦٨	غ . دالة
	الخطأ	٥٧٧٥,١٨٣	٢٥٠	٢٣,١٠١		
مشكلات أسرية	الكلية	٦١٩,٨٨١	٢	٣٠٩,٩٤٠	٥,٠٢١	دالة عند مستوى ١٠ر
	الجنس	١٨٠,٦٤٤	١	١٨٠,٦٤٤	٢,٩٢٦	غ . دالة
	التفاعل	١٠٠,١٧٣	٢	٥٠,٠٨٧	٠,٨١١	غ . دالة
	الخطأ	١٥٤٣٢,٦٦٠	٢٥٠	٦١,٧٣١		
مشكلات تعليمية	الكلية	١٠٥٥,٦٧٦	٢	٥٢٧,٨٣٨	١١,٣٨٣	دالة عند مستوى ١٠ر
	الجنس	١٤٤,٨٠٦	١	١٤٤,٨٠٦	٣,١٢٣	غ . دالة
	التفاعل	١٨١,١١٢	٢	٩٠,٥٥٦	١,٩٥٣	غ . دالة
	الخطأ	١١٥٩٢,٤٦٦	٢٥٠	٤٦,٣٧٠		
مشكلات اجتماعية	الكلية	١٤٣٤,٧٦٤	٢	٧١٧,٣٨٢	١١,٥٧٥	دالة عند مستوى ١٠ر
	الجنس	٧٨,٥٩١	١	٧٨,٥٩١	١,٢٦٨	غ . دالة
	التفاعل	١٢,٥٦٢	٢	٦,٢٨١	٠,١٠١	غ . دالة
	الخطأ	١٥٤٩٤,٨٧٩	٢٥٠	٦١,٩٨٠		

تابع جدول رقم (٥)

البُعـــد	مصدر التباين	مجـ المربعات	د . ح	التبايـن	ف	الـدلالة
مشكلات مستقبلية	الكليـــة	٩٨٠,٧٠٤	٢	٤٩٠,٣٥٢	٧,٥٠١	دالة عند مستوى ١٠ر
	الجنـــس	٦٦,١٢٩	١	٦٦,١٢٩	١,٠١٢	غ . دالة
	التفاعـل	١١٢,٠٦٧	٢	٥٦,٠٣٣	٠,٨٥٧	غ . دالة
	الخطـــأ	١٦٣٤٣,٥٢٣	٢٥٠	٦٥,٣٧٤		
الدرجة الكلية	الكليـــة	١٤٦٥٠,٧٤٤	٢	٧٣٢٥,٣٧٢	٩,٤١١	دالة عند مستوى ١٠ر
	الجنـــس	٢٧٠٠,٥٣٢	١	٢٧٠٠,٥٣٢	٣,٤٧٠	غ . دالة
	التفاعـل	٧٧٦,١٤٨	٢	٣٨٨,٠٧٤	٠,٩٤٤	غ . دالة
	الخطـــأ	١٩٤٥٨٨,٥٣٧	٢٥٠	٧٧٨,٣٥٤		

يتضح من نتائج تحليل التباين فى الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين الكلية والجنس على المشكلات التى يعانى منها الطلاب .

٦ – تفسير النتائج :

١– إذا ما نظرنا إلى النتائج السابقة يمكن بوجه عام ملاحظة بعض الأمور التى تحتاج إلى شيء من الإيضاح والتفسير .

أولاً : المشكلات الحالية :

(أ) المشكلات الشخصية : تُظهر النتائج أن استجابات طلاب الكليات الثلاث حولها لم تكن لها دلالة إحصائية ، حيث جاءت استجابات الطلاب حول هذه المشكلات بنسب موافقة أقل من المشـــكلات الأخرى ، وكانت النسب لدى العينات الثلاث متقاربة إلى حد بعيد ، وقد يكون ذلك نتيجة طبيعية لتقارب سمات واتجاهات الشخصية فى هذه المرحلة العمرية، أو وجود نوع من الحرج أو عدم الرغبة فى التصريح بوضوح حول مشكلاتهم الشخصية .

وقـــد جاءت أكثر المشكلات الشخصية تأثيراً كما يراها طلاب الكليات الثلاث على النحو التالى:

– لدى طلاب كلية التربية :	نسبة الموافقة
١– الندم على بعض التصرفات .	٨٠,٤ ٪
٢– الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء .	٨٠,٤ ٪

٣- الخوف والقلق من الامتحانات . ٪ ٧٧,٢

- لدى طلاب كلية الآداب :

١- ضعف الالتزام بتعاليم الدين . ٪ ٧٨

٢- الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء . ٪ ٧٨

٣- الندم على بعض التصرفات . ٪٧٦,٩

- لدى طلاب كلية العلوم :

١- الندم على بعض التصرفات . ٪ ٨٠,٨

٢- الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء . ٪ ٧٩,٥

٣- ضعف الالتزام بتعاليم الدين . ٪ ٧٨

ويتضح مما سبق اتفاق طلاب الكليات الثلاث على مشكلتين من المشكلات الثلاث رغم اختلاف الترتيب، وهما : الندم على بعض التصرفات، والشعور بالاغتراب وعدم الانتماء .

وقد تكون بعض التصرفات الخاطئة للشباب نتيجة طبيعية لما يتميزون به من الحماس والاندفاع والتهور في بعض الأحيان ، كما أشارت الدراسة إلى ذلك في إطارها النظرى ، وقد يرجع الندم من قبل الشباب على بعض التصرفات التى تصدر عنهم إلى عدم وضوح النسق القيمي الذى يوجه سلوك الشباب فى تلك المرحلة، ويرتبط ذلك بصورة مباشرة بتعدد مصادر تشكيل هذا النسق من تعليم رسمي وغير رسمى وأسرة ومؤسسات دينية واجتماعية وسياسية ووسائل إعلام وغيرها، مع عدم وجود ترابط بينها.

أما الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء فهو نتيجة حتمية لفشل معظم الشباب فى تحقيقه لأهدافه ، وإشباعه لحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وعجزه عن بلورة رؤية ثقافية مطابقة لطموحاته الراهنة وتطلعاته المستقبلية ، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات التى تذهب إلى أن "الشعور بالاغتراب من أبرز العوامل التى تؤثر على طموحات الشباب وسماتهم الشخصية، وما يتصل بذلك من مفاهيم الذات وفكرة الفرد عن نفسه وفق خبراته وعمره الزمنى والثقافات المحيطة به" (Thomas; 1995) .

وتنفرد عينة كلية التربية بالمشكلة الخاصة بالخوف والقلق من الامتحانات ، وقد يكون ذلك ناتجاً عن عدم تمتع الشباب بفرص جيدة فى التحصيل الدراسى والتعلم ، مما يعرضهم لنوع

مـــن التشويه وعدم الاتساق المعرفى ، أو حدوث ما يسمى بالتنافر المعرفى (حجازى : ١٩٨٥، ص ٨٤) .

وتـبدو المشـكلة الخاصـة بضعف الالتزام بتعاليم الدين أكثر وضوحاً لدى طلاب كليتى الآداب والعلـوم، وهذه المشكلة بوضعها الحالى تعكس خلفيات الواقع فى مرحلة ما قبل الجامعة، ممثلاً فى :

- قصور دور الأسرة فى الالتزام بتعاليم الدين وإلزام الأبناء بذلك.
- قصور دور العبادة فى تحمل المسئولية بصورة كافية.
- الموقف السلبى للعديد من مؤسسات الإعلام من قضايا الدين.
- تهميش البعد الدينى فى مؤسسات التعليم العام.

وهـذا يدعـو إلى ضرورة العودة إلى الالتزام الدينى والضبط الأخلاقى لمجتمع الجامعة بأسـره أسـاتذة وطلاباً ، مع ضرورة توافر القدوة الحسنة فى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية ، وهذا ما تؤكده أيضاً العديد من الدراسات السابقة ، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن أهم المشكلات التى يعانى منها الطلاب هى عدم تأدية العبادات بصفة مستمرة، وأن شعورهم بالإيمـان قد يتزعزع فى بعض الأحيان (أحمد : ١٩٩١، ص ٨٠) ، كما أشارت دراسة أخرى إلـى أن نسـبة من صرحوا بالتزامهم بتعاليم الدين الإسلامى ٣٤,٢ % (شبير : ١٩٨٩ ، ص ٣٣٤)، ويؤكد نفس الاتجاه دراسة ثالثة تحتل فيها مشكلة الالتزام الدينى موقعاً بارزاً، حيث ترتفع نسبة استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الموافقة عليها (حنورة : ١٩٨٨ص ٣٣).

أما المشكلة الخاصة بافتقاد الثقة فى الآخرين فقد جاءت الموافقة عليها من قبل طلاب كلية التربـية بنسبة ٧١,٧٪ ، وهى أعلى من نسب الموافقة من قبل عينتى الآداب ٥٢,٨٪ ، والعلوم ٦١,٩٪ ، وكانـت المشكلة الخاصة بعدم الرغبة فى مخالطة الآخرين أكثر وضوحاً لدى طلاب كلـية التربية ٦٦,٦٪، وطلاب كلية العلوم ٦٢,٩٪ عنها لدى طلاب كلية الآداب ، حيث جاءت نسبة موافقتهم عليها ٤٣,٥ ٪، ولعل تفاوت استجابات أفراد العينة حول المشكلتين رغم ارتباطهما ببعضهما إلى حد بعيد ، يعد دليلاً على عدم وضوح الرؤية من قبل الشباب نحو المشكلات التى يعانون منها، وهذا يؤكد ما سبق القول به من شعور الشباب بالاغتراب وعدم الانتماء، وهو نفس الاتجـاه الـذى ذهبـت إليه إحدى الدراسات السابقة حين رأت أن الانتماء ليس مجرد اتفاق بين مجموعة من البشر على اللغة أو الدين أو الثقافة أو الأصل أو وجودهم على أرض واحدة، ولكن

الشـــعور بالانـــتماء يجب أن ينمى حتى يترسخ كشعور جماعى بالانتماء والهوية (الخضرى : ٢٠٠٠، ص ٢٤) .

ورغم عدم ارتفاع نسب الموافقة حول المشكلة الخاصة بالعجز عن اتخاذ القرار المناسب مـــن قبل الشباب، حيث تراوحت نسب الموافقة بين ٥٠٪، ٦٨,٨٪ ، فإنها تؤكد نفس اتجاه أفراد العينة نحو المشكلة الخاصة بالعجز عن تحمل المسئولية، والتى تراوحت نسب الموافقة عليها بين ٥٧,٩٪ ، ٧١,٤٪ ، وقـــد يعكس ذلك ضعف قدرة الشباب على إقناع الآخرين بأفكارهم، أو حالة الرفض والإحباط واليأس التى يحياها الشباب (صقر: ١٩٩٥، ص ٧٥).

هـــذا ويتضح من استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بتدخل الشباب فى أمور لا تعنـــيه أن موافقـــة طـــلاب كلية العلوم جاءت بنسبة ٧٢,٤٪ وهى أعلى من موافقة طلاب كلية التربـــية ٦٣,٨٪ ، وطلاب كلية الآداب ٦١,٩٪، وإن كانت الموافقة فى كل حالاتها تؤكد اندفاع الشباب وتعجله فى الحكم على الأمور.

أمـــا المشكلة الخاصة بافتقاد الرغبة فى الإبداع والتفوق فقد كانت الموافقة عليها من قبل عيـــنة كلية التربية ٦٧,٤٪ ، ومن قبل عينة كلية الآداب ٦١,٦٪ ، بينما جاءت أكثر تأثيراً لدى طـــلاب كلـــية العلوم وبنسبة موافقة ٧٢,٧٪ ، وإن كان أحد أساتذة التربية يحمل الجامعة بعض مســـئولية هذا القصور، حيث يرى إخفاق الجامعة فى تنويع المقررات الدراسية لمواجهة الطاقات العقلـــية المتعددة التى كان يتوقع مجيئها إلى الجامعة، مع فتح أبواب التعليم الجامعى أمام الجميع (رضا : ١٩٩٤، ص ١٨)، بينما تذهب دراسة أخرى إلى أن غياب القدرة على الإبداع والتفوق هو نتيجة لواقع مأزوم يحياه الشباب ولا يتقبله، (شبير، ١٩٨٩، ص ٣٣٤).

وهـــذا الواقع يولد مشكلة جديدة من مشكلات الشباب الشخصية وهى الفشل فى اختيار الصـــديق المناســـب، وإن كان العامل الأساسى فيها تذبذب قيم وأخلاقيات ومفاهيم المرحلة التى نعيشـــها الآن بمتغيراتها المتسارعة، وقد جاءت موافقة عينة كلية العلوم على هذه المشكلة بنسبة ٧٤,١٪ وهى أعلى من موافقة عينتى التربية والآداب والتى جاءت بنسبتى ٦٤,١٪ ، ٦٤,٩٪ .

أما المشكلة الخاصة بضعف القدرة على التكيف مع المجتمع فقد كانت نسبة الموافقة عليها أيضا من قبل عينة كلية العلوم أعلى من موافقة عينتى التربية والآداب، ٧٤,٢٪ للعلوم، ٦٧,٢٪ للتربية، ٦٦٪ للآداب، وإن كانت إحدى الدراسات ترى أن إحباط الشباب وعجزهم عن التكيف مع المجتمع راجع إلى أن :

٦٩ ٪ من الشباب لا يتوقعون الحصول على عمل مناسب بعد التخرج .
٨٣ ٪ من الشباب لا يتوقعون الحصول على مسكن مناسب .
٩٦ ٪ من الشباب لا يتوقعون مستقبلاً أفضل بالنسبة لهم .

تلـك هـي نتائج هذه الدراسة التي أجريت على الشباب المصري (المرجع السابق: نفس الصفحة) .

(ب) المشكلات الأسرية : يوضح الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً حولها، حيث كانت الفـروق لصالح طلاب كلية التربية ، وهذا يؤكد أن معاناة طلاب كلية التربية أكثر وضوحاً من معاناة طلاب كليتي الآداب والعلوم من المشكلات المتصلة بالعلاقات الأسرية .

ومن المسلم به أن المجال الأسرى والتوافق معه يلقى بظلاله على حياة الطلاب الجامعية ، ويؤثـر في مقدرتهم على التوافق مع ظروف الجامعة والدراسة بها، مما يفرض على الجامعة أن تضـع فـي اعتـبارها هذا النوع من المشكلات وأن تسهم في حلها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويتبيـن من استجابات الطلاب أن أكثر المشكلات الأسرية تأثيراً على الشباب كما يرونها تتمثل فيما يأتي :

– لدى طلاب كلية التربية :	نسبة الموافقة
١– استقلالية كل فرد في التفكير	٧٨,٣٪
٢– صعوبة التفاهم مع الإخوة والأخوات .	٧٦,١٪
٣– الشعور بعدم اهتمام أفراد الأسرة .	٧٦,١٪
– لدى طلاب كلية الآداب :	
١– تفضيل بعض الأبناء على البعض الآخر .	٧٦,٩٪
٢– صعوبة التفاهم مع الوالدين .	٧٤,٧٪
٣– انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة .	٧٤,٧٪
– لدى طلاب كلية العلوم :	
١– استقلالية كل فرد في التفكير .	٧٨,١٪
٢– الزواج أثناء فترة الدراسة .	٧٦,٧٪

٣- كثرة عدد أفراد الأسرة . ٧٥,٣٪

حيث يتضح من الترتيب السابق لأهم المشكلات الأسرية كما يراها أبناء الكليات الثلاث أن مشكلة واحدة من بينها قد حصلت على نفس الترتيب لدى عينتى التربية والعلوم وهى : استقلالية كـل فـرد فى التفكير ، والارتباط بين هذه المشكلة والمشكلة الثانية لدى عينة التربية، والخاصة بصـعوبة الـتفاهم مـع الإخـوة والأخوات ، وأيضاً المشكلة الثانية لدى عينة الآداب والخاصة بصعوبة التفاهم مع الوالدين أكثر وضوحاً عن غيرها من المشكلات، فصعوبة التفاهم بين الشاب ووالديـه أو إخوته يمكن أن يؤدى إلى استقلال كل فرد فى تفكيره ، ويترتب على هذا الاستقلال شعور الفرد بعدم اهتمام بقية أفراد الأسرة .

والموافقـة فى كل حالاتها تؤكد ما سبق أن ذهبت إليه الدراسة فى جانبها النظرى ، متفقة فـى ذلك مع العديد من الدراسات السابقة ، من وجود صراع بين ما يراه الأبناء وما يتبناه الآباء مـن قيم وأفكار واتجاهات ، إضافة إلى غياب الحوار والمناقشة بين الشاب ووالديه ليحل محلهما تسلط الآباء .

أمـا المشـكلة الخاصة بانخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة والتى أشار بأهميتها طلاب كلـية الآداب فهى تعكس تأثر الشباب بها فى دراستهم وفى كل جوانب حياتهم ، خاصة فى ظل ارتفـاع تكالـيف الدراسة ، وعدم مسايرة دخل العديد من الأسر لأوجه الإنفاق المطلوبة منها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من نتائج فى نفس الإطار ، حيث تفيد هذه الدراسات بأن الشكوى من انخفاض دخل الأسرة وارتفاع أسعار المطالب الأساسية تمثل نسبة عالية . (صبرى : ١٩٨٩ ، يوسف ١٩٩١، الصبوة ١٩٩١) .

وممـا يسـاعد علـى تفاقم هذه المشكلة زيادة عدد أفراد الأسرة ، وهى الثالثة فى ترتيب المشكلات عند طلاب كلية العلوم ، أما المشكلة السابقة عليها وهى : الزواج أثناء فترة الدراسة ، فممـا لا شـك فـيه أن هذه المشكلة لها آثارها السلبية على الشباب خاصة فى مجال التحصيل الدراسـى ، وإن كانت هذه المشكلة أكثر تأثيراً على طلاب كلية العلوم فهذا أمر طبيعى ، حيث تحـتاج الدراسـات العملـية إلـى درجة أكبر من التركيز والانتباه وخلو الذهن من أى شواغل خارجية.

ويتضـح مـن اسـتجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بفقدان أحد الوالدين أن هذه المشـكلة جاءت أكثر تأثيراً على طلاب كلية العلوم كسابقتها وبنسبة ٧١,٢٪، بينما كانت النسبة

لـدى عينة كلية التربية ٦٧,٢٪، ولدى عينة كلية الآداب ٦٣,٧٪، وهذا عكس ما يراه أبناء كلية التربيـــة تجاه المشكلة الخاصة بالانفصال بين الوالدين، حيث كانت موافقتهم عليها بنسبة ٧٠,٦٪ وهـــي أعلـــى من نسبة الموافقة لدى عينة كلية الآداب ٦٧,١٪ وعينة كلية العلوم ٦٥,٧٪، وقد يسبق الانفصال العديد من الصراعات والمشاحنات بين الوالدين، وقد لا يدرك أحدهما أوهما معاً أن الشـــاب بحاجـــة إلى الاطمئنان النفسي والشعور بالأمن والبعد عن مصادر القلق والصراع، فليس أضر عليه من بيت تسوده المشاحنات المستمرة التي قد تنتهي بالانفصال، وأنىّ لبيت مفكك أن يقدم للمجتمع شاباً بلا مشكلات (أحمد: ١٩٩١ص ٩٦)، وهذا ما يتضح في استجابات أفراد العينة تجاه المشكلة الخاصة بوجود خلافات أسرية مستمرة، حيث جاءت نسب الموافقة عليها من قبل أبناء الكليات الثلاث مرتفعة إلى حد ما، ٧٥,٨٪ للتربية ، ٧٣,٦٪ للآداب، ٧٤٪ للعلوم.

ويكـــاد يكون هناك اتفاق تام في نسب الموافقة من قبل أفراد العينة بالكليات الثلاث حول المشـــكلة الخاصـــة بســـفر أحد الوالدين للخارج ، حيث كانت الموافقة من قبل عينة كلية التربية ٧٣ ٦٪ ومـــن قـــبل عينة كلية الآداب ٧٣,٤٪، ومن قبل عينة كلية العلوم ٧٣,٩٪ فهذا الاتفاق يعكس ما نراه في واقعنا الاجتماعي من سلبيات قد تترتب على سفر أحد الوالدين– أو الاثنين معاً فـــي بعـــض الأحـــيان – وغيابهما لفترات زمنية قد تطول ، فلا يجد الأبناء ضابطاً لسلوكهم أو موجهـــاً لأفعـــالهم، خاصـــة إذا ما سعى الطرف الموجود إلى تدليل الأبناء وإغداق المال عليهم تعويضاً لغياب الطرف الآخر، مما ييسر لهم سبل الانحراف.

وفـــي نفـــس الســـياق تأتي المشكلة الخاصة بغياب مراقبة الآباء لأبنائهم ، وبنسبة موافقة ٧١,٥٪ للتربية ، ٦٩,٢٪ للآداب، ٦٥,٧٪ للعلوم ، ورغم التفاوت الملحوظ في هذه النسب فإنها جمـــيعها تؤكد انشغال الآباء والأمهات بأعمالهم أو السعي على معاشهم ومعاش أبنائهم عن تتبع سلوكياتهم ومراقبة أحوالهم.

أمـــا المشـــكلة الخاصـــة بضعف شخصية الأب أو الأم فقد جاءت أكثر تأثيراً لدى عينتي التربـــية والآداب بنســـبتي ٧٤,٨٪، ٧٤,٦٪ علـــى الترتيب، عنها لدى عينة العلوم التي جاءت موافقـــتها بنسبة ٦٧,٢٪، وتأتي الموافقة على المشكلة الخاصة بانخفاض المستوى الثقافي للأسرة مـــن قبل عينة كلية التربية ٧٠,٤٪، ومن قبل عينة كلية الآداب ٦٩,٩٪، أعلى من موافقة عينة كلـــية العلـــوم ٦٦,٥٪، وهـــو نفس الاتجاه السائد في استجابة أبناء كلية العلوم حول المشكلتين

الســابقتين، وعلى أية حال فإن ثقافة الوالدين والإخوة تنعكس بصورة إيجابية أو سلبية – حسب نوع ومستوى الثقافة – على التكوين الثقافي للشاب.

(ج) المشــكلات التعليمية : تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة حول المشكلات التعليمية لصـــالح عيـنة كلية التربية ، وهذا يؤكد تأثر طلاب كلية التربية بهذه المشكلات أكثر من طــلاب كليـتي الآداب والعلوم ، وربما يرجع السبب فى ذلك إلى زيادة أعداد طلاب كلية التربـية، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الخدمات التى تقدم فى كلية التربية ، وعلى ضوء الواقع الحالى لكلية التربية يمكن أن نخرج بعدة ملحوظات :

١- كثرة أعداد طلاب الكلية يؤدى إلى زيادة أعداد الطلاب فى المحاضرات وازدحام المدرجات وقاعــات الدراســة، وهذا يساعد على خرق قواعد العرف الأخلاقى والعلمي وظهور بعض الســلوكيات الســيئة مثل : التشويش على الزملاء والاختلاط الزائد عن الحد، والتحرر فى الســلوك ، وصــعوبة السيطرة من قبل الأستاذ على الطلاب ، فضلاً عن صعوبة التخاطب والحــوار وطرح الأسئلة الجادة انطلاقاً من موضوع المحاضرة وهذه السلوكيات هى التى اصطلح على تسميتها فى علم النفس الاجتماعي " بسلوك الزحمة " (الصبوة : ١٩٩١ ، ص ١٨١) .

٢- تشــتت الطــلاب فــى الدراسة وحضور المحاضرات والدروس العملية بين كليتى التربية والعلــوم بالنســبة لطــلاب الشعب العلمية ، وكليتى التربية والآداب بالنسبة لطلاب الشعب الأدبـية ، سواء ذهبوا هم إلى هاتين الكليتين أو أتى الأساتذة إليهم ، فهم فى الحالتين يعانون ضــياع الكثير من الوقت والجهد مقارنة بطلاب كليتى الآداب والعلوم الذين يركزون جهدهم فى مكان واحد ، وهناك تنظيم أكثر لوقتهم ولجداول محاضراتهم .

٣- عــدم توافــر الأماكــن الــتى تسع هذه الأعداد الكبيرة وتساعد من ثم على وضع الجدول الدراســى بصورة مناسبة لطلاب كلية التربية ، مما يترتب عليه ضغط الوقت المحدد لبعض المحاضــرات فــى كثير من الأحيان ، إضافة إلى استخدام البعض لأماكن ليست من حقهم نتــيجة لعــدم توافر المكان البديل ، أو تأخر أحد الأساتذة عن الوقت المحدد له ، وكل هذا يساعد على تضارب مواعيد المحاضرات والدروس العملية مع بعضها البعض .

٤- تقــوم كلــيــة العلوم بوضع الجداول الدراسية لطلابها أولاً ، وفقاً لظروفها وظروفهم ، ثم تــترك بعــض الأيام أو المواعيد لطلاب كليــة التربية ، وقد لا تتناسب هذه المواعيد طلاب

كلية التربية إما لتأخرها في الوقت أو لتعارضها مع نفس مواعيد محاضراتهم بكلية التربية .

كل هذه الملحوظات وغيرها يمكن أن تكون مبرراً لوضوح المشكلات التعليمية عند طلاب كلية التربية أكثر من غيرهم من أفراد العينة .

ويتبين من استجابات الطلاب حول المشكلات التعليمية أن أكثر هذه المشكلات تأثيراً كانت على النحو التالي :

- لدى طلاب كلية التربية : نسبة الموافقة

	نسبة الموافقة
١- عدم كفاية المدرجات والمختبرات .	٨٩,١ %
٢- سوء قاعات الدراسة بالجامعة .	٨٩,١ %
٣- ضيق الوقت بين مواد الامتحان	٨٥,٩ %

- لدى طلاب كلية الآداب :

١- الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية .	٧٨ %
٢- ضيق الوقت بين مواد الامتحان .	٧٦,٩ %
٣- قلة استخدام الوسائل التعليمية .	٧٥,٨ %

- لدى طلاب كلية العلوم :

١- الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية .	٨٣,٦ %
٢- ضيق الوقت بين مواد الامتحان .	٨٠,٨ %
٣- استهتار بعض الطلاب بالدراسة .	٧٩,٥ %

يلاحظ من الترتيب السابق لأهم المشكلات التعليمية كما يراها طلاب الكليات الثلاث أن هناك مشكلة واحدة تتفق عليها العينات الثلاث وهي : ضيق الوقت بين مواد الامتحان النهائي للفصل الدراسي ، فقد كثرت شكوى الطلاب من الطريقة التي توضع بها جداول الامتحانات نظراً لضيق الوقت بين امتحان كل مادة وأخرى ، حيث لا يتوافر للكثير من الطلاب الوقت الكافي لاسترجاع محتوى المقرر الدراسي بصورة كافية خاصة وأن معظم الطلاب لا يرجعون إلى المادة إلا في فترة الامتحانات ذاتها – مما يؤثر في قدرة الطلاب على التركيز والاستيعاب والأداء في الامتحانات بصورة جيدة .

أمـــا المشكلة الأولى لدى طلاب كلية التربية والخاصة بعدم كفاية المدرجات والمختبرات فهى تؤكد ما سبق القول به من انخفاض مستوى الخدمات التى تقدم فى كلية التربية وتأثر طلابها بهـذه النوعـية من المشكلات أكثر من غيرهم ، وهذا الحديث يمكن أن يقال عن المشكلة الثانية والخاصـة بسـوء قاعـات الدراسـة ، وارتفاع نسب الموافقة هذه يعكس ما وصلت إليه حالة المدرجات والمختبرات والمكتبات وغيرها من قاعات الدراسة – خاصة فى الجامعات الإقليمية – فالأماكن ضيقة والإضاءة ضعيفة والتهوية سيئة ، والنظافة غير جيدة ، وهذه أبسط شروط صحة المكان التعليمي وسلامته .

ويـتفق طلاب كليتى الآداب والعلوم على المشكلة الأولى عندهما وهى : إجراء الأنشطة الطلابية بصورة شكلية ، والمستقرئ لواقع الأنشطة الطلابية داخل الجامعة يجد أن رؤساء اللجان يـتم اختـيارهم بصورة فيها قدر كبير من المجاملة ، سواء أكانت لهم صلة بالنشاط ذاته أم لا ، والطلاب لا يتوفر لهم الوقت الذى يمارسون فيه هذه الأنشطة بصورة منتظمة ، ولو سمح وقتهم بذلك وأرادوا تنظيم دورة رياضية ، أو إجراء مسابقة ثقافية ، أو عقد ندوة دينية أو شعرية ، فأنّى لهم ذلك فى ظل ممارسة الضغوط الأمنية ، وعدم توفر الأماكن المتاحة لذلك ، وعقم الإجراءات الإدارية .

والمشـكلة الخاصة بقلة استخدام الوسائل التعليمية كما يراها طلاب كلية الآداب تتفق مع طبيعة الدراسة بالكلية من جانب ، وزيادة أعداد الطلاب بها ككلية نظرية من جانب آخر ، وهذه المشكلة تكشف عن ضرورة إعادة النظر فى أساليب التدريس وطبيعة المقررات التى يتم تدريسها ووسـائل الإيضاح المناسبة لها ، وتقليل أعداد الطلاب فى المحاضرات والدروس العملية ، كى تزيد فاعلية العلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعى وتكون المحاضرات أكثر نفعاً وأجدى فائدة .

وتبقى المشكلة الخاصة باستهتار بعض الطلاب بالدراسة ، فهى تعكس استهتار الكثير من الشـباب فـى واقعنا الاجتماعى ككل ، حيث ينظر هؤلاء الشباب إلى المجتمع الجامعى على أنه فرصـة للتحرر والانطلاق ، ولا نريد أن نحمل الجامعة مسئولية مثل هذه المشكلات لأنها عينة لما أفرزه المجتمع الأكبر ، وعلاجها يتطلب تغيير اتجاهات الأسر والمجتمع بجميع مؤسساته نحو القيم والأعراف والمبادئ الاجتماعية ، حتى يحل التعاون محل الأنانية ، والالتزام محل الإباحية ، والجد والعمل محل اللهو والعبث .

وتــأتى اســتجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بكثرة أعداد طلاب الجامعة لتؤكد وضوح هذه المشكلة لدى عينة كلية التربية بنسبة ٧٠,٩٪، وعينة كلية الآداب ٧١,٤٪، عنها لدى عيـنة كلية العلوم ٦٣,٢٪، وهذا يتفق مع طبيعة هذه الكليات، حيث الزيادة العددية لطلاب كليتى التربية والآداب عن طلاب كلية العلوم، كما يتضح ذلك من الأعداد الواردة بالجدول المبين لعينة الدراسة .

أمـا الاعتماد على أسلوب التلقين فى التعليم كمشكلة يعانيها الشباب فما أكثر ما قيل وكتب عـن هـذه المشكلة، وما أكثر ما اقترح من حلول بشأنها، إلا أنها كانت ومازالت وستظل قائمة، نظـراً لقلة وقت المحاضرة من جانب ، وسلبية الطلاب وعدم رغبتهم فى المشاركة الإيجابية فى فاعلـيات العملية التعليمية من جانب آخر، إضافة إلى نظام الفصلين الدراسيين الحالى وما يؤديه ذلك من قلة عدد المحاضرات المخصصة لكل مقرر، وعدم توافر أماكن كافية للدراسة، وتقليص وقـت المحاضـرة لتـتحول المحاضـرة ذات الساعات الأربع إلى ساعتين ، والمحاضرة ذات السـاعتين إلى ساعة واحدة فى الكثير من الكليات، وهكذا تولد كل سلبية سلبيات عديدة متنوعة، ممـا لا يسـمح بتفاعل الطالب مع أستاذه، وتعكس نسب الموافقة المرتفعة خطورة هذه المشكلة ٨٣,٩٪ للتربية، ٧٤,٨٪ للآداب، ٧٨,٢٪ للعلوم.

وتـبدو المشـكلة الخاصة بعدم التركيز أثناء المحاضرات أكثر وضوحاً لدى طلاب كلية التربـية ٧١,٨٪، وطلاب كلية الآداب ٦٩,٣٪ عنها لدى طلاب كلية العلوم ٦٢,٨٪، وهذا يتفق مـع طبـيعة الدراسـة بكليتى التربية والآداب والتى لا تحتاج لنفس القدر من التركيز والانتباه المطلوب من قبل طلاب كلية العلوم.

وجـاءت اسـتجابات أفـراد العينة حول المشكلة الخاصة بضعف القدرة على التحصيل الـدراسى بنسبة ٧٠,٩٪ للتربية ، ٦٩,٢٪ للآداب، ٦٠,٥٪ للعلوم، وحول المشكلة الخاصة بتأخر مواعـيد بعـض المحاضـرات والدروس العملية بنسبة ٧٨٪ للتربية، ٧٤,٧٪ للآداب، ٦١,٦٪ للعلوم، وحول المشكلة الخاصة بتضارب مواعيد بعض المحاضرات بنسبة ٨١,٨٪ للتربية، ٧٥٪ للآداب، ٦٠,٣٪ للعلوم، لتؤكد تأثر طلاب كليتى التربية والآداب بها أكثر من طلاب كلية العلوم، وهـذا يدعـم مـا سبق القول به من زيادة أعداد طلاب الكليتين، ويعكس أيضا توافر الإمكانات المتـنوعة مـن أماكن للدراسة وأدوات ومعامل ومختبرات بكلية العلوم خاصة فى ظل انخفاض أعداد الطلاب بها.

وتعكس اســتجابات الطلاب حول المشكلة الخاصة بعدم التزام الشباب بالمظهر والزى المناسب ما أصاب المجتمع من تغير شديد فى قيم الشباب وعاداتهم وأخلاقهم فأصبحنا نرى داخل الجامعة وخارجها تشبهاً واضحاً من البنين بالبنات ومن البنات بالبنين فى المظهر والملبس، رغم وضــوح حديث الرسول صلى الله عليه وسلم فى هذا المجال حيث قال :" لعن الله المتشبهين من الــرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال"، وقد جاءت موافقة عينة كلية الآداب ٧٤,٧٪ أعلى من موافقة عينتى التربية ٦٨,٦٪، والعلوم ٦٦,٧٪.

وتبدو نسب الموافقة على المشكلة الخاصة بالاختلاط بين الطلبة والطالبات داخل الجامعة مــن قــبل عينتى التربية والآداب ٦٥,٣٪، ٦٥,٩٪ أقل منها لدى عينة كلية العلوم ٧٢,٩٪ وهذا يوضح أن أفراد عينتى التربية والآداب أكثر ميلاً للاختلاط داخل الجامعة مع الجنس الآخر، وقد يســاعد علــى ذلك كثرة أوقات الفراغ المتضمنة بين المحاضرات، وغلبة الجانب النظرى على الدراسة ، وأن حضور الكثير من المحاضرات يتم بصورة اختيارية.

ويتفق أفرد العينة بالكليات الثلاث على عدم استقلالية الجامعة فى اتخاذ القرار، وإن كانت أعلــى نسبة موافقة لصالح أبناء كلية العلوم ٧٤,٦٪، يليها كلية الآداب ٧٠,٤٪، ثم كلية التربية ٦٧,٤٪، وهــذا يــبرز قضــية من أهم القضايا التى تعاينها الجامعة وهى تركيز السلطة فى يد الدولة، وافتقاد التحكم فى العمل الجامعى من جانب الجامعة (Boone Jerry; 1988).

(د) المشكلات الاجتماعية : جاءت استجابات الطلاب حول المشكلات الاجتماعية دالة إحصائياً عند مستوى ١٠ر ، وكانت دلالة الفروق لصالح طلاب كلية التربية ، وهذا يعنى اتفاق رؤية طــلاب كلــية التربية حول هذه المشكلات مع رؤيتهم حول المشكلات الأسرية والمشكلات التعليمــية ، حيــث كانت الفروق فى تلك المشكلات لصالحهم، وكانت نسب الموافقة حول المشكلات الأكثر تأثيراً أو الأكثر أهمية من وجهة نظرهم أعلى من مثيلتها عند طلاب كليتى الآداب والعلوم .

وإذا رجعــنا إلــى استجابات طلاب الكليات الثلاث حول هذه المشكلات سنجد أن أكثرها أهمية كما يرونها كانت كما يلى :

- لدى طلاب كلية التربية :	نسبة الموافقة
١- انعدام النظام فى معظم المرافق .	٨٩,١%
٢- انتشار الرشوة والمحسوبية .	٨٥,٩%

٣- الزواج العرفي . %٨٤,٨

- لدى طلاب كلية الآداب :

١- التلوث البيئى . %٨٤,٦

٢- الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق . %٧٥,٨

٣- غياب الضمير . %٧٥,٨

- لدى طلاب كلية العلــوم :

١- انعدام النظام فى معظم المرافق . %٨٢,٢

٢- انتشار الرشوة والمحسوبية . %٨٠,٨

٣- الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق . %٧٩,٥

يوضـــح الترتيب السابق لأهم المشكلات الاجتماعية كما يراها طلاب الكليات الثلاث اتفاق عينـتى التربـــية والعلــوم حول المشكلتين الخاصتين بغياب النظام فى معظم المرافق ، وانتشار الرشوة والمحسوبية ، مع تفاوت نسب الموافقة من قبل كل عينة .

ويؤيــد هــذا الاتجاه ما نعانيه من فوضى وضوضاء وتسيب فى معظم جوانب الحياة، فى الشوارع والأندية والمؤسسات الحكومية والمرافق المختلفة، حتى دور العبادة لم تعد تسلم من ذلك

أمــا المشــكلة الخاصة بانتشار الرشوة والمحسوبية فالمتصفح للصحف اليومية يمكن أن يلاحظ كم تعرض صفحات الحوادث لمثل هذه القضايا التى صارت سمة من سمات قضاء العديد مــن المصـــالح ، والتحايل على القانون فى العديد من الجهات الحكومية التى يتعامل معها الناس بصفة يومية .

ويمكن إرجاع انتشار ظاهرة الرشوة والمحسوبية إلى:

١- تجزر ظاهرة الفساد فى قطاعات كثيرة بالمجتمع.

٢- قصور الرواتب عن الوفاء بالحاجات الضرورية للموظف وأسرته.

٣- ضعف الوازع الدينى وغياب الرقابة والمتابعة من قبل المسئولين.

٤- عدم مناسبة العقوبة للجرم الذى يرتكبه الموظف المرتشى.

٥- قدرة العديد من المرتشين على التحايل على القانون والهروب من العقوبة.

والــزواج العرفى كمشكلة ثالثة فى ترتيب المشكلات لدى طلاب كلية التربية فهو نتيجة طبيعــية للاختلاط داخل الجامعة وخارجها ، ووجود وقت كبير بين المحاضرات – هذا إذا كان هــؤلاء الطلاب يحرصون أصلاً على حضور المحاضرات– مما يسمح بإقامة علاقات اجتماعية ســطحية والاختلاط الذى أصبح سمة من سمات المجتمع الجامعى فضلاً عن غياب دور الرقابة من قبل الأسرة، والإفراط فى الثقة فى الأبناء والبنات على حد سواء ، وما تفرزه وسائل الإعلام مــن مسلســلات وأفلام وبرامج ثقافية تدعم هذا الاتجاه ، وهذا ما ذهب إليه طلاب كليتى الآداب والعلوم من اتفاقهما على أن الإعلام موجه ضد القيم والأخلاق .

ومما لا شك فيه " أن الإعلام أصبح وسيلة خطيرة فى العصر الحديث ، وأنه لا يقوم على الخــبر كركــيزة أساســية فحسب وإنما بالإضافة إلى ذلك توجد البرامج السياسية والاقتصادية والاجتماعــية والثقافــية ، كمــا يوجد التحليل الاجتماعى للغوص فى قاع المجتمع الموجه ضده الإعلام " . (الهجرسى : ١٩٩٠ ، ص ٨٤).

وتــأتى المشــكلة الخاصة بغياب الضمير كمشكلة ثالثة فى ترتيب المشكلات من قبل أبناء كلية الآداب لتؤيد استجابات أفراد العينة حول المشكلة الخاصة بانتشار الرشوة والمحسوبية ، فكل مشكلة منها يمكن أن تكون سبباً أو نتيجة للأخرى على حد سواء.

أمــا المشكلة الخاصة بصعوبة التعبير عن الرأى فقد جاءت نسب الموافقة حولها من قبل عينــتى التربــية والعلوم أعلى من نسبة موافقة عينة الآداب، حيث جاءت هذه النسب على النحو التالى:

٧٦٪ للتربية، ٧٥,٤٪ للعلوم، ٦١,٦٪ للآداب وهذه المشكلة لم تنشأ من فراغ فالشاب حين يعــبر عــن رأيــه بحرية قد يتهم بالتمرد وسوء السلوك وغياب الموضوعية فى التفكير، وعلى الــرغم مما يتهم به الشباب من غياب النزعة العقلية فى تصرفاتهم وأفكارهم، فإن سلوك الشباب يتمــيز باتجاهــات أخلاقــية تقــوم علــى رفض التاريخ الذى لا يجدون فيه دليلاً أميناً إلى حل المشكلات التى تواجههم (رضا : ١٩٩٤، ص ١٧).

ويــرى ٨٤,٥٪ مــن عينة كلية التربية، ٧٤,١٪ من عينة كلية العلوم ، ٦٧,١٪ من عينة كلــية الآداب، أن إهدار حقوق الإنسان من أبرز المشكلات الاجتماعية التى تواجه الشباب، حيث يعــانى الكثــير مــن أبــناء الوطن العربى من تدنى الأوضاع الاقتصادية، وتفاوت المستويات

الاجتماعية، والحرمان من حق التعليم ، وغياب المساواة في تقديم الخدمات الصحية، وتوفير فرص العمل (قنديل : ١٩٩١، ص ٥٩).

ومشكلة الانحلال الأخلاقي كانت الموافقة عليها واضحة في استجابات عينة كلية التربية بصورة مرتفعة وبنسبة ٨٣,٧٪ وفي استجابات عينة كلية العلوم بنسبة ٧٤٪، وأقل ارتفاعاً في استجابات عينة كلية الآداب بنسبة ٥٩,٤٪، ورغم هذا التفاوت بين أفراد العينة فإن هذه المشكلة تعايشها ونلاحظها في كل جوانب المجتمع تقريباً، حتى داخل الجامعة نفسها، في تصرفات الشباب وسلوكياتهم ولغتهم في الحوار، حتى أصبح الكثير من خروج الشباب على قيم وعادات وتقاليد المجتمع أمراً مألوفاً .

وإذا نظرنا إلى المشكلة الخاصة بالزيادة السكانية سنجد أنها أكثر تأثيراً على الشباب وفقاً لرؤية عينة كلية التربية ، حيث كانت الموافقة عليها بنسبة ٨٤,٧٪ وهي أعلى من نسب الموافقة التي تضمنتها استجابات عينة كليتي الآداب والعلوم، حيث جاءت موافقة عينة كلية الآداب بنسبة ٦٧٪ ، وموافقة عينة كلية العلوم بنسبة ٦٤,١٪. وقد يكون هذا الشعور من قبل طلاب كلية التربية راجعاً لكثرة أعداد الطلاب بها، فأصبحت الزيادة في عدد الطلاب بالكلية صورة للزيادة في عدد السكان خارج الكلية. وتتقارب نسبة الموافقة من قبل عينات الكليات الثلاث تجاه المشكلة الخاصة بانخفاض مستوى المعيشة ، ٧٩,٣٪ للتربية، ٧٥,٢٪ للآداب، ٧٨,٦٪ للعلوم، وهذا الاتفاق يعكس الواقع الذي يعيشه هؤلاء الشباب ، فهناك من الشباب من يقوم بأعمال شاقة ومضنية كي يتمكن من الحصول على قوته وقوت أسرته – خاصة في حالة وفاة الأب أو مرضه–، وإكمال دراسته التي تتأثر بالظروف القاسية لأسرته، إضافة إلى ما نراه من تفاوت كبير في مستوى المعيشة، حيث نرى أسراً تتمتع بكل شيء في الحياة، وأسراً لا تمتلك أقل ما يساعدها على أدنى مقومات الحياة.

وقد جاءت استجابات طلاب كليتي التربية والعلوم بنسب موافقة أعلى من استجابات طلاب كلية الآداب حول المشكلة الخاصة باتساع نطاق الجريمة، حيث كانت موافقة أبناء كلية التربية بنسبة ٨٤,٥٪ وموافقة أبناء كلية العلوم بنسبة ٧٨,٢٪، بينما وافق أبناء كلية الآداب بنسبة ٦٧,٤٪، ولعل أخبار الحوادث التي نقرأها في الصحف اليومية أو الأسبوعية ، أو نشاهدها أو نسمع عنها خير شاهد على ما آل اليه واقعنا الاجتماعي، خاصة وأن العديد من الأحكام لا تعد رادعة لبعض المجرمين أو المنحرفين أو المتحايلين على القانون.

أمـا المشـكلة الخاصة بتراجع القيم الريفية الأصلية، فإن الموافقة عليها بنسب ٧٨,٨٪ للتربـية، ٧٤,١٪ لـلآداب، ٧٦,٤٪ للعلوم، تؤكد على تقارب اتجاهات أفراد العينة من جهة ، وتـتفق مع طبيعتهم من جهة أخرى، ومعايشتهم للواقع الريفي ، حيث إن الجامعة إقليمية ومعظم طلابهـا مـن الريف، ويرون بأنفسهم كيف تحولت الكثير من القيم والعادات والتقاليد التي سادت لفترات طويلة، وكانت دافعاً للألفة وللمحبة والمودة والترابط، وإن كان لها بقية فهي مهددة بفعل الإعلام ووسائل التقنية التي أسيء استخدامها بصورة ملحوظة.

وتـبدو المشـكلة الخاصـة بتفاوت الخدمات المقدمة إلى الريف والمدينة أكثر تأثيراً على الشـباب وفقا لرؤية عينة كلية التربية ٧٧٪ ورؤية عينة كلية العلوم ٧٨,٢٪، بينما جاءت نسبة الموافقة على المشكلة ذاتها من قبل عينة كلية الآداب ٦٦٪، وعلى أية حال فالريف اقل حظاً من المديـنة فـي كل الخدمات المتاحة لكل منهما في مجال التعليم والصحة والمواصلات، والطرق، والإنارة وغيرها من الخدمات الأساسية والاحتياجات الضرورية لمعيشة الأفراد في أي مكان.

وكـان الاتفاق حول المشكلة الخاصة بانتشار الأمراض والمشكلات الصحية أمراً ملحوظاً في استجابات أفراد العينة ، وبنسبة ٧٩,٤٪ للتربية، ٧٤,٧٪ للآداب، ٧٣,٩٪ للعلوم.

ثانياً : المشكلات المستقبلية :

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب الكليات الـثلاث حول المشكلات المستقبلية ، وباستخدام اختبار شيفيه Schffe للمقارنات المتعددة بين المتوسـطات ، أشارت النتائج إلى أن دلالة الفروق كانت لصالح عينة كلية التربية مقارنة بعينتي الآداب والعلـوم ، ويـدل ذلك على وضوح المشكلات المستقبلية بصورة أكبر لدى طلاب كلية التربية ، ولعل حرمان طلاب كلية التربية من فرصة التعيين فور التخرج ، والتي كانت تميزهم عـن بقـية خريجي الكليات الأخرى وتوفر لهم مستوى معيشي أفضل نتيجة لما استحدثته وزارة التربـية والتعليم من نظام المسابقة في التعيين ، مساواة بخريجي الكليات الأخرى ، هو ما دفعهم إلى الشعور بمزيد من المعاناة تجاه المشكلات المستقبلية ، رغم أن الإقبال على كلية التربية سواء مـن قبل الحاصلين على الثانوية العامة للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس ، أو من قبل خريجي الكليات الأخرى للحصول على دراسات أعلى في التربية ، مازال يفوق الإقبال على كثير من الكليات الأخرى ، طمعاً في فرصة عمل أو بادرة أمل قد تسمح بها الظروف في أيامهم القادمة .

وفيما يلي ترتيب لأهم المشكلات المستقبلية كما يراها طلاب الكليات الثلاث الذين يمثلون عينة الدراسة الحالية :

- لدى طلاب كلية التربية :	نسبة الموافقة
١- البطالة وقلة فرص العمل .	٩٠,٢ %
٢- الخوف والقلق من المستقبل .	٨٥,٩ %
٣- ارتفاع تكاليف الزواج .	٨٤,٨ %
- لدى طلاب كلية الآداب :	
١- الخوف والقلق من المستقبل .	٨٢,٤ %
٢- البطالة وقلة فرص العمل .	٨١,٣ %
٣- اختيار شريك الحياة المناسب .	٧٧,٢ %
- لدى طلاب كلية العلوم :	
١- اختيار شريك الحياة المناسب .	٨٧,٦ %
٢- ازدياد نسبة انحراف الشباب .	٨٣,٦ %
٣- الخوف والقلق من المستقبل .	٨٢,٢ %

يتضح مما سبق أن أكثر هذه المشكلات تأثيراً كانت وفقاً لرؤية طلاب كلية التربية البطالة وقلة فرص العمل ، حيث حصلت على أعلى نسبة موافقة بين المشكلات جميعها ٩٠,٢ %، وهذا يؤكد ما سبق أن أشارت إليه الدراسة من حرمان خريجى كلية التربية من فرصة التعيين التي كانوا يعتبرونها حقاً من حقوقهم، ودافعاً لهم على الالتحاق بهذه الكلية دون سواها من الكليات التى لا توفر لهم نفس الحق ، وتأتى المشكلة ذاتها فى الترتيب الثانى بين المشكلات التى أشار إليها طلاب كلية الآداب ، وقد فرضت هذه المشكلة نفسها من الآن، حيث ينتهى الشباب من التعليم ويظل بدون عمل سنوات قد تطول ، وإذا وجد أية فرصة للعمل فإنها قد لا تفى بحاجاته الضرورية من الطعام والشراب والملبس ، ليظل عاجزا عن توفير متطلبات الزواج نتيجة لارتفاع تكاليفه من جهة – كما يشير إلى ذلك طلاب كلية التربية فى مشكلتهم الثالثة – وقلة العائد من الوظيفة من جهة أخرى ، وهكذا تتكاثر المشكلات على الشباب مشكلة تلو الأخرى .

ويتفق طلاب الكليات الثلاث على مشكلة واحدة من بين المشكلات التى عرضوا لها وهى المشكلة الخاصة بالخوف والقلق من المستقبل ، وإن تفاوت ترتيبها لدى العينات الثلاث لتؤكد ما

يــراه الشباب ويعايشه الآن من ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية لا توحى بمستقبل أفضل ، وهذا ما أشارت إليه الدراسة فى إطارها النظرى تأكيداً لما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة (ليلة : ١٩٩٣ ، عتريسى ١٩٩٤، العسكرى : ٢٠٠٠) .

أمــا المشــكلة الخاصــة بصعوبة اختيار شريك الحياة المناسب ، فقد تكررت عند عينتى الآداب والعلــوم، ولعلهــم على حق فى ذلك لأن العلاقة بين الفتى والفتاة أصبحت مباحة فى كل مكــان تحــت مســمى الصداقة أو الزمالة أو ما شابه ذلك من مسميات لا يقرها شرع أو دين ، وتعددت طرق التحايل والنصب والخداع ، وارتفع معدل الطلاق بصورة ملحوظة ، كل هذا يدفع الشاب أو الفتاة إلى التفكير والتردد كثيراً قبل الإقدام على هذه الخطوة ، ويزيد من صعوبة عملية الاختيار .

وتــأتى المشكلة الخاصة بازدياد نسبة انحراف الشباب فى الترتيب الثانى لدى طلاب كلية العلــوم وبنســبة عالية ٨٣,٦ % لتؤكد ما سبقتها من مشكلات ، وعلى أية حال فإن التفكير فى المســتقبل ومــا يحملــه هذا التفكير من هموم ومسئوليات يلقى بظلاله على حياة الشباب الراهنة وتصــرفاتهم الحالــية ، مما يدعو إلى وضع ذلك موضع الاهتمام عند مناقشة مشكلات الشباب الحالية ، وصياغة الحلول المناسبة لها .

وقد جاءت الموافقة على المشكلة الخاصة بالعمل فى غير مجال التخصص بنسب مرتفعة إلــى حــد مــا من قبل طلاب الكليات الثلاث، ٧٨,٥٪ للتربية ، ٧٧٪ للآداب، ٨٠,٧٪ للعلوم، لتوضح ما يعانيه الشباب من قلة فرص العمل المتاحة أمامهم، فيضطر الشاب إلى قبول أى عمل تسمح به الظروف، أو ينتظر حتى يجد عملاً افضل، وهذا غير مضمون فى أغلب الأحوال، وهذا الاتجــاه يدعم ما ذهب إليه أفراد العينة حول المشكلة الأولى الخاصة بالبطالة وقلة فرص العمل، "وفــى مثل هذه الظروف فإن إستراتيجيات معيشة الشباب– خاصة الفقراء منهم – تقوم إلى حد بعــيد على الاقتصاد غير الرسمى، وكثيراً ما تتألف من خليط من الأعمال ذات الأجر المنخفض والمحفوفــة بالمخاطــر، خاصــة وأن هناك كل يوم مزيد من البطالة". (ديبانارايان وآخرون، : ٢٠٠٢، ص ٢٦٧).

وقلــة فــرص الزواج كمشكلة تواجه الشباب ترتبط بقلة فرص العمل من جانب، وارتفاع تكالــيف الــزواج، من جانب آخر، وما يفرضه الأهل من شروط وطلبات قد يعجز عنها طالب الــزواج والعفــاف، إضــافة الى المشكلة السابقة المتعلقة بصعوبة اختيار شريك الحياة المناسب

وغياب الحلم أمام الشباب فى تحقيق الذات ، مما يدفعهم إلى تبنى الحلول السريعة لمشكلاتهم الجنسية ممثلة فى الزواج العرفى، وتأتى الموافقة على المشكلة الخاصة بقلة فرص الزواج بنسبة ٧٤,١٪ من قبل عينة التربية ، ٧٥,٩٪ من قبل عينة الآداب، ٧١,٥٪ من قبل عينة العلوم.

أما المشكلة الخاصة بتحمل مسئوليات الزواج، والأسرة فقد وافق عليها طلاب كليتى الآداب والعلوم بنسبتى ٨٠,٣٪، ٨٤,٩٪ على الترتيب، وهاتين النسبتين أعلى من نسبة موافقة طلاب كلية التربية ٦٩,٥٪، بينما كانت المشكلة الخاصة بالانشغال بالعمل وتدبير النفقات عن الأسرة مجال اتفاق من قبل العينات الثلاث ٧٥,١٪ للتربية، ٧٣,٧٪ للآداب، ٧٤,٢٪ للعلوم وإن كان هذا الانشغال أمر تفرضه الظروف الاقتصادية، وارتفاع تكاليف المعيشة، وقلة الرواتب، مما يضطر الشباب للبحث عن أعمال إضافية لزيادة دخل الأسرة، وقد يضطر الشاب أحياناً للهجرة إلى الخارج كنوع من الهروب من واقع لا يرضيهم ، ومعيشة لا يقدرون على متطلباتها.

وترتفع نسب الموافقة من قبل عينتى التربية والآداب عنها من قبل عينة كلية العلوم حول المشكلة الخاصة بضعف المودة وصلة الرحم، ٨١,٧٪ للتربية، ٧٩,١٪ للآداب، ٦٧,١٪ للعلوم وتتكرر الصورة ذاتها حول المشكلة الخاصة بتبلد المشاعر الإنسانية ، حيث كانت موافقة عينة التربية ٧٦.٠٪، وموافقة عينة الآداب ٧٩,١٪، وموافقة عينة العلوم ٦٨,٦٪، والموافقة فى كل حالاتها تدعم ما سبق الإشارة إليه من تحول الكثير من القيم والعادات والتقاليد وضعف المودة والترابط والمحبه فى إطار المشكلات الاجتماعية التى سبقت مناقشتها، وقد يدعم هذا بشكل أو بآخر ازدياد حدة التفكك الأسرى ، وهى المشكلة التالية فى ترتيب المشكلات المستقبلية كنتيجة للمشكلتين السابقتين أو مسبب لهما فى الوقت ذاته، وتأتى موافقة عينة كلية التربية على هذه المشكلة بنسبة ٧٩,٧٪، وموافقة عينة كلية الآداب ٧٦,١٪ ، وموافقة عينة كلية العلوم ٧٢,٨٪،

ويتفق أفراد العينة بالكليات الثلاث حول المشكلة الخاصة بالبعد عن المنهج الإسلامى وقيمه السامية، بنسب ٧٩,٧٪ للتربية، ٧٦,٨٪ للآداب، ٧٩,٤٪ للعلوم ، ويتمشى ذلك مع ما ذهب إليه أفراد العينة فى استجاباتهم حول المشكلات الشخصية فيما يتعلق بضعف الالتزام بتعاليم الدين .

وقد جاءت الموافقة أقل نسبيا من قبل طلاب كليتى التربية والآداب عن طلاب كلية العلوم حول المشكلة الخاصة بتفاقم حدة الشعور بالاغتراب، حيث وافق عليها طلاب كلية التربية بنسبة ٧٥,٢٪، وطلاب كلية الآداب بنسبة ٦٩,٣٪ أما موافقة عينة كلية العلوم فنسبتها ٨١,٦٪، وهذا ما

ينطبق على المشكلة الخاصة باتساع دائرة وقت الفراغ، حيث جاءت الموافقة من قبل عينة كلية العلوم ٨١,٩٪، وجاءت موافقة عينة كلية التربية بنسبة ٧٦,٣٪، وموافقة عينة كلية الآداب ٧٣,٦٪.

وتبدو المشكلة الخاصة بتزايد الطلب على التعليم أكثر تأثيرا في المستقبل كما يرى ذلك طلاب كليتي الآداب والعلوم بنسبتي موافقة ٧٦,٩٪، ٨١,٣٪، بينما جاءت موافقة طلاب كلية التربية بنسبة ٦٨,٥٪، أما المشكلة الخاصة بعجز التعليم عن مسايرة متغيرات المستقبل فهي نتيجة طبيعية لما يعانيه التعليم الآن من عجز في تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات على حد سواء، بما يسمح لهم بمسايرة متغيرات الواقع الحالي، حيث جاءت موافقة أفراد العينة عليها بنسبة ٨٠,٧٪ للتربية، ٧٦,٩٪ للآداب ، ٨١,٨٪ للعلوم .

وعلى ضوء الظروف السياسية والاقتصادية التي يعايشها الشباب الآن يتوقعون المزيد من تدهور الأوضاع الاقتصادية، والمزيد من المجاعات، خاصة للمجتمعات التي دمرتها الحروب والانقسامات ، وتعددت فيها المذاهب والاتجاهات الدينية والسياسية.

١- باستخدام تحليل التباين البسيط لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة حسب الجنس (ذكور – إناث) أشارت نتائج هذا التحليل إلى انتفاء الفروق الدالة حول المشكلات في صورتها النوعية الشخصية والأسرية والتعليمية والاجتماعية والمستقبلية وأيضا في الدرجة الكلية.

٢- أما عن التفاعل بين التخصص الدراسي (نوع الكلية) والجنس (ذكور – إناث) فقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى أنه لا يوجد تأثير دال بينهما على المشكلات التي يعاني منها الشباب.

ثالثاً : أضافت عينة الدراسة مجموعة من المشكلات من أبرزها ما يلي:

(أ) فيما يتعلق بالنواحي الشخصية :

- عدم القدرة على تحديد الأهداف بوضوح .
- عدم معرفة أسباب المشكلات ذاتها .
- افتقاد القدرة على إثبات الذات والحصول على مكانة لائقة بالمجتمع .

(ب) فيما يتعلق بالمشكلات الأسرية :

- افتقاد الحب والحنان والشعور بالأمن داخل الأسرة .

- سيطرة البعد المادى على العلاقات الأسرية .
- ضعف الوازع الدينى لدى العديد من الأسر .
- معاملة الشاب على أنه مازال طفلاً .

(جـ) فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية :

- صعوبة المواصلات والتأخر عن مواعيد الدراسة .
- ارتفاع الرسوم الدراسية وأسعار الكتب .
- غياب الديمقراطية عن الانتخابات الطلابية .
- الالتحاق بكلية قد لا يرغب فيها الشاب .
- عدد المحاضرات لا يتناسب مع محتوى بعض المقررات الدراسية .

(د) فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية .

- تقليد الغرب ومسايرة الموضة .
- الاختلاط برفاق السوء .
- التفاوت الطبقى داخل المجتمع .
- انتشار التدخين بين الطلبة والطالبات داخل وخارج الجامعة

هــذا فيما يخص المشكلات الحالية ، أما فيما يتعلق بالمشكلات المستقبلية فقد أضاف أفراد العينة المشكلات الآتية :

- زيادة الحد من دور العقل البشرى
- العجز عن تطبيق ما تمت دراسته داخل الجامعة
- زيادة إهدار حقوق الإنسان .
- ظهور أشكال جديدة لمشكلات الشباب .

زيادة درجة التحكم الصهيونى فى العالم

ثالثا : خاتمـــــة ومقترحــــــات :

كانــت الغايــة من هذه الدراسة التدليــل على أهميــة الشباب كموضوع للبحث العلمى ، وواقــع اجــتماعى يحــدده المجتمع ، لجيل يضم فئات متقاربة فى الســن ، ومختلفة من حيث الجنــس والانتمــاء الاجتماعى ، تشترك فى كونهــا تمر بمؤســسات التنشئة ، وبمرحلة إعداد أو انتظار للدخول إلى الحياة الاجتماعية أو فى كونها قــد احتلت حديثاً موقعــاً فيها ، فهذا يجعل

من البحث العلمي في هـذا المجال عمـلاً متواصلاً يحاول مواكبـة التحولات المتسارعة التي تهز العالم .

إن معرفتنا بشبابنا لا تتصل بواقعنا المحلي في مجتمعاتنا فحسب ، وإنما تمتد إلى علاقاتنا بعـالم يمر بأعظم وأخطر التحولات التي تفرضها ظاهرة العولمة ، وعلى ذلك " فليس يكفي أن نرعى أطفالنا ثم نتوقف عند أبواب مرحلة من المراحل عن هذه الرعاية ، متوهمين أن الشاب لم يعـد بحاجـة إلى مزيد من العناية أو الاهتمام على أساس أنه قد نما بما فيه الكفاية وأنه يعرف مصـلحته ، وأنـه بلـغ من العمر ما يجعله قادراً على رعاية نفسه فنتركه لهواه ، أو لمعطيات وسـائل الثقافة الوافدة بما فيها من قيم مرزولة ، وأفكار مسمومة ، والعاقبة معروفة ، متمثلة في الانحراف والتسيب واللاانتماء والانسحاب " (حنورة : ١٩٨٨ ، ص١٧) .

ومن هنا فإن الحاجة إلى دراسة الشباب والتعرف على مشكلاتهم تظل قائمة ، خاصة وأنه قد اتضح من خلال معطيات هذه الدراسة أن ما يتعرض له الشباب من تغيرات سريعة ومتجددة يمكـن أن يقـوده إلى مزيد من المشكلات ، وبرغم ما توفره الحضارة للشباب من وسائل ترف ماديـة ، ومـا تقدمه له من وسائل الراحة ، إلا أن الشاب يدفع الثمن غالياً ، حيث تخلق الحياة العصرية الكثير من الضغوط والصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الشباب .

وإذا لـم تـنجح الدولة بمختلف مؤسساتها في إتاحة الفرصة أمام هؤلاء الشباب لمواجهة مشكلاتهم قلت القدرة ، وظهر العجز في المهارات التي تستلزمها التنمية ، فتنخفض الإنتاجية تبعاً لذلـك ، ولا يسـتطيع عـائد التنمية أن يفي بالحد الأدنى من احتياجات الإنسان ، لاسيما أن هذه الاحتـياجات تخضع دائماً لتطلعات الشـباب وطموحاتهم الزائدة . (مجلس الشورى : ١٩٩٢ ، ص ١٢) .

ولـيس يكفي في ذلك أن تُجرى دراسة هنا ودراسة هناك لنأخذ منها نتيجة أو نستدل منها علـى علاقـة، بل إن الحاجة تكون ملحة للبحث عن أنسب الطرق للتعامل مع هؤلاء الشباب ، وتكثـيف الجهـد من خلال أجهزة متكاملـة لهـا صفة الدوام والاستمرار ، تكون بمثابة أجهزة رصد لما يتعرض لـه الشباب ، وما يفرزه هذا التعرض من تداعيات تفرز العديد من المشكلات الـتي تعـترض تحقيـق أهدافه ، وطرح الحلـول المناسبة لها على نحو يساعد على تلافي هذه المشكلات .

وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة فى جانبيها النظرى والميدانى من نتائج يمكن صياغة بعض المقترحات التى قد تفيد فى هذا المجال ، والتى تتمثل فيما يأتى :

١- التعرف على الأسباب التى قد تؤدى إلى هذه المشكلات خاصة ما كان منها أكثر وضوحاً فى استجابات الطلاب التى عرضت عند تفسير النتائج .

٢- الاهتمام بدعم دور الأسرة في مواجهة مشكلات الشباب ، على اعتبار أن الأسرة تقوم بأول وأهم دور في بناء شخصية الشاب ؛ إذ يعتبرها مصدر الأمن والاعتزاز وبناء السلوك الإيجابى .

٣- إشراك الشباب في اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وتوسيع دورهم فى المشاركة فى كل ما يتعلق بحياتهم وتطلعاتهم وطموحاتهم ، وسماع مقترحاتهم والأخذ بها عند التطبيق ، فنحن بهذا ندخلهم فى نسيج المجتمع ونساعدهم على علاج مشكلاتهم بأنفسهم.

٤- التنسيق بين المؤسسات التعليمية والدينية والثقافية والإعلامية ، تأكيداً لأدوارها المهمة فى دعم الوعى الثقافي والوطني للشباب ، وتكوين الشخصية السوية وتنميتها.

٥- العناية بالجمعيات الأهلية التى تعمل فى المجالات الدينية والثقافية والاجتماعية والرياضية ، ودعم دورها فى تنمية الشباب والمشاركة فى حل مشكلاته .

٦- توفير الدعم الكافي للمكتبات العامة والخاصة فى النوادى ومراكز الشباب ودور العبادة والنقابات والأحزاب السياسية ، بما يسمح لها أن تكون مصدراً من مصادر المعرفة والإشعاع الدينى والثقافى والاجتماعي والسياسى .

٧- أن تتيح الجامعة للشباب الفرص المناسبة لمواجهة مشكلاتهم، وأن تسعى إلى تنمية المهارات التى تمكنهم من هذه المواجهة بما يسمح لهم بتوجيه أنشطتهم لصالحهم وصالح مجتمعاتهم.

٨- أن يراعى عند تطوير التعليم الجامعى النظرة المتكاملة التى تأخذ فى اعتبارها تحديات الحاضر والمستقبل ، والتخطيط الشامل لمراحل التعليم ومؤسساته وإبراز المعوقات التى تعترض تحقيق أهدافه .

٩- أن تؤكد برامج التعليم الجامعى على التفكير العلمى والرشد العقلانى فى مختلف سياساتها وأنشطتها، حيث ينتقل الثقل فى العملية التعليمية من مجرد التركيز على الذاكرة إلى

التفكــير، ومن التقبل إلى التخيل ، ومن التسليم إلى الحوار، ومن الحل الوحيد إلى وجود البدائل ، من أجل تغيير مصادر التفكير ومناهجه لدى الطلاب. (عمار: ١٩٩٦، ص١٦).

١٠- وإذا مـــا أردنـــا لهؤلاء الشباب حياة أفضل ، وقدرة على تحقيق ذاتهم ومواجهة مشكلاتهم فإنه من حق الطلاب على جامعتهم ما يأتى : (رضا، ١٩٩٤، ص٢٢).

-المشاركة التربوية التى تأتى فى صورة التشاور والحوار.

-أن تُسمع وجهة نظرهم فى دراستهم وفى جامعتهم ومؤسستهم العلمية.

-أن يُجاب عن كل ما يستفسرون عنه أو يطلبون إيضاحاً له.

-أن يقدمـــوا مـــا يـــرون مـــن مقترحات أو حلول حول أى إجراء تربوى يؤثر على حياتهم ومستقبلهم.

المراجـــع

- *القرآن الكريم :*

١- إبراهيم مدكور : معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م.

٢- ابن منظور : لسان العرب ، الجزء الثاني، بيروت، دار صادر، د. ت .

٣- أحرشا والغالي : الشباب العربي والممارسة الثقافية المأمولة، مجلة شئون عربية، العدد ٧٥، القاهـــرة ، جامعـــة الـــدول العربية، الأمانة العامة، ربيع ثان ١٤١٤هـ - سبتمبر ١٩٩٣م.

٤- أســـامة حســـين إبراهـــيم : رؤيـــة تصـــويرية لدور التربية فى توجيه الشباب نحو بعض الموضوعات الأخلاقية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد الثالث والعشرون ، ١٤١٢هـ ١٩٩٢م .

٥- إســـماعيل علـــى ســـعد : الشباب والتنمية فى المجتمع السعودى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٩م .

٦- الســـيد حســـن حسانين : الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المحرم ١٤١٤هـ يوليو ١٩٩٣م .

٧- المنجي الزيدي : مقدمات لسوسيولوجيا الشباب، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد الثالث، الكويت، وزارة الإعلام، يناير – مارس. ٢٠٠٢م.

٨- أماني قنديل : حركةً حقوق الإنسان فى الوطن العربى ، مجلة الفكر العربى ، العدد الخامس والستون ، السنة الثانية عشرة، بيروت، معهد الإنماء العربى، سبتمبر ١٩٩١م .

٩-بيترسكوت : هز البرج العاجي، رسالة اليونسكو، السنة الواحدة والخمسون، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، سبتمبر ١٩٩٨م.

١٠-جابر عبد الحميد جابر: التقويم التربوى والقياس النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ط٢، ١٩٩٦م.

١١- جبرائيل بشارة : نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية فى القرن الحادى والعشرين ، مجلة التربية العربية ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، صفر ١٤١٨هـ – يونيه ١٩٩٧م .

١٢- جمعة سيد يوسف : مشكلات الطلبة والطالبات بجامعة القاهرة فى (بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة) ، جامعة القاهرة ، مركز البحوث النفسية ١٩٩١ .

١٣- حافظ فرج أحمد : مشكلات طلاب كلية التربية فى ضوء التغيرات المجتمعية ، دراسة تطبيقية على المجتمع العمانى ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الثامن لقسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (الأداء الجامعى فى كليات التربية ، الواقع والطموح ، ٧-٩ سبتمبر ١٩٩١م) .

١٤- حامد عمار : فى التوظيف المستقبلى للنظام التربوى ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية ، العدد ٢ ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، يناير ١٩٩٣م .

١٥- ———— : العلم هدفاً ووسيلة للتغيير ، مجلة أدب ونقد ، العدد ١٢٥ ، القاهرة ، حزب التجمع الوطنى التقدمى ، يناير ١٩٩٦م .

١٦- حسين سليمان قورة : المجتمع العربي يفرض على الجامعات أسلوباً جديداً في الدراسة ، بحث مقدم إلى المؤتمر العام الثاني لاتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ، جامعة القاهرة ، ٧-١٤ فبراير ١٩٧٣م .

١٧- حصة محمد صادق : المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في قطر رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات ، جامعة عين شمس، ١٩٨٥م .

١٨-ديبانارايان وآخرون : أصوات الفقراء صيحة للتغيير، القاهرة، مركز الأهرام، للترجمة والنشر، ٢٠٠٢م.

١٩- رمضان الهجرسي : الدور الإعلامي للإذاعات الموجهة إلى الوطن العربي ، مجلة اليقظة العربية ، السنة السادسة ، العدد الرابع ، القاهرة ، مطابع روزاليوسف ، أبريل ١٩٩٠م .

٢٠- سليمان إبراهيم العسكري : الشباب العربي ، تلك القنبلة الموقوتة ، مجلة العربي ، العدد ٥١٢ ، الكويت ، وزارة الإعلام ، ربيع الآخر ، ١٤٢٢هـ - يوليو ٢٠٠١م .

٢١- سمير نعيم أحمد : المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف ، مجلة المستقبل العربي ، السنة الثانية عشرة ، العدد ١٣١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ١٩٩٠م .

٢٢- شبل بدران الغريب : الجامعة وثقافة الذاكرة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الواحد والأربعون ، السنة الثالثة عشر، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، أبريل ١٩٩٦م .

٢٣- ضياء الدين زاهر : مستقبل الجامعة في مصر ، تحديات وخيارات ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧م .

٢٤- ـــــــــــــــ : جامعاتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة ، تحديات وخيارات ، كراسات مستقبلية، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية ، ٢٠٠٠م .

٢٥ - طلال عتريسي : الشباب العربي ، أزمة الدور والتباس المفهوم ، مجلة شئون عربية، العدد ٧٧، القاهرة ، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، شوال ١٤١٤هـ - مارس ١٩٩٤م .

٢٦- عادل طاهر : الشباب ، ماضيه- حاضره - مستقبله ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، د.ت .

٢٧-عبد الرحمن حمادى: الجامعات العربية بين بطالة الخريجين وهجرتهم والإنتاجية المنشورة، مجلة الوحدة، السنة السادسة، العدد ٧٢، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، سبتمبر ١٩٩٠م - صفر ١٤١١هـ.

٢٨- عبد الرحمن محمد عيسوى : البحث العلمى فى خدمة المجتمع ، دور البحث العلمى فى حل مشكلات المواطن العربى المعاصر ، بحث مقدم إلى المؤتمر العام الثانى لاتحاد الجامعات العربية ، القاهرة ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٣م .

٢٩- ــــــــــــــ ، عفاف عبد المنعم : أراء عينة من طلاب الجامعة حول بعض قضايا المستقبل ، دراسة استطلاعية ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠م .

٣٠- عبد العزيز الغريب صقر: التربية وظاهرة العنف السياسى فى الوطن العربى، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن والثلاثون، السنة الثانية عشرة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، سبتمبر ١٩٩٥م.

٣١- ــــــــــــــ : أسباب تدنى المعدل التراكمى لطلاب كلية المعلمين بالباحة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية - جامعة طنطا، ٢-٣ مايو ٢٠٠٠م

٣٢- عبد الله بويطانة : الجامعات وتحديات المستقبل ، مجلة عالم الفكر، المجلد التاسع عشر ، العدد الثانى ، الكويت ، وزارة الإعلام ، يوليو / أغسطس / سبتمبر ١٩٨٨م .

٣٣- عبد الهادى الجوهرى، محمود أبو زيد: الإدمان بين الوقاية والعلاج، دراسة سوسيولوجية، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، العدد السادس، الرياض، ١٩٨٢م.

٣٤- عدنـان مصـطفى : مسألة الجامعات العربية ، منظور القبور الحية ، مجلة عالم الفكر، المجلـد الـرابع والعشـرون ، العددان الأول والثانى ، الكويت ، وزارة الإعلام ، سبتمبر / أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٥م .

٣٥- عـزت حجـازى : الشباب العربى ومشكلاته ، عالم المعرفة ، العدد السادس ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ط٢ ، ١٩٨٥م.

٣٦- عصمت سيف الدولة : الشباب العربى ومشكلة الانتماء ، القاهرة ، دار الموقف العربى ، ١٩٩١ .

٣٧- علـى أسـعد وطفة ، عبد الرحمن الأحمد : التعصب ماهية وانتشاراً فى الوطن العربى، مجلـة عالم الفكر ، المجلد ٣٠، العدد الثالث ، الكويت ، وزارة الإعلام، يناير – مارس٢٠٠٢م.

٣٨- علـى ليلـة : الشباب العربى ، تأملات فى ظواهر الإحياء الدينى والعنف ، القاهرة ، دار المعارف ، ط٢ ، ١٩٩٣م .

٣٩- عمـر محمد الشيبانى : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٣م .

٤٠- فاطمـة محمد السيد على : أهم مشكلات طلاب التعليم العالى فى مصر وعلاجها ، بحث مقـدم إلـى مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، القاهرة، ٨-١٠ يوليو ١٩٩٠م .

٤١- فـؤاد أبو حطب، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

٤٢- فـؤاد الـبهى السـيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩م.

٤٣- لـيلى عـبد الوهـاب : تأثـير التـيارات الدينية فى الوعى الاجتماعى للمرأة العربية فى (المـرأة العربـية بيـن ثقل الواقع وتطلعات التحرر) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، مايو ١٩٩٩م .

٤٤- مجلس الشورى : قضية الشباب ، التقرير رقم (٢) من تقارير المجلس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .

٤٥- ـــــــــــ : الجامعات حاضرها ومستقبلها ، التقرير رقم (٦) من تقارير المجلس ، القاهرة ، مطابع مؤسسة دار الشعب ، فبراير ١٩٩٢م .

٤٦- مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.

٤٧- ـــــــــــ : المعجم الفلسفي، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م .

٤٨- محسن أحمد الخضري : العولمة، مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر بلا دولة، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٠.

٤٩- محمد جواد رضا : الجامعات العربية المعاصرة من الغربة إلى الاغتراب ، مجلة المستقبل العربي ، السنة السادسة عشرة ، العدد ١٨٢ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، أبريل ١٩٩٤م

٥٠- محمد على محمد: الشباب والمجتمع، الإسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

٥١- ـــــــــــ : الشباب العربي والتغير الاجتماعي ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥م .

٥٢- محمد نجيب الصبوة : مشكلات طلاب الكليات العملية والكليات النظرية بجامعة القاهرة ، في (بحث المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة) جامعة القاهرة مركز البحوث النفسية ، ١٩٩١م .

٥٣- مصرى عبد الحميد حنورة : مشكلات الشباب الكويتي بين الماضي والحاضر والمستقبل ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٦ ، العدد الأول ، جامعة الكويت ، ربيع ١٩٨٨م .

٥٤- مصطفى أحمد زايد : الإحصاء والاستقراء ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر ، الجزء الأول ، ط٢ ، ١٩٩٠م .

٥٥- معهـد الـبحوث والدراسات العربية: مشكلة البطالة فى الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢.

٥٦- نعمـات أحمـد فـؤاد : أزمـة الشباب وهموم مصرية ، القاهرة ، دار الحرية للصحافة والطباعة والنشر ١٩٨٦م .

٥٧- ولـيد شـلاش نـايف شـبير : مشكلات الشباب والمنهج الإسلامى فى علاجها، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م .

٥٨- يوسـف عـز الدين صبرى : مشكلات الشباب في البحوث المصرية، دراسة موثقة، مجلة علـم الـنفس، العدد الثاني، السنة الثالثة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٨٩م .

59-Boon, Jrry N. and others; university Autonomy. Actual and preferred location of Authority, U.S; Tennesse, Nov. 1988

60-Bourdieu Pierre; Lajeunesscn'est qu' un mot , In question de sociologie Ed. Minuit. Paris. 1984.

61-Carter v. Good; Dictionary of Education 3rd ed, New york: Mc Grow Hill, 1975.

62-Kenneth. M. Thompson; Higher Education for National Development ; Newyork , International council for Educational Development , 1972.

63-Mauger. Gerard ; Preface de, leprobleme des generation, dekarl MannHeim, Ed nat Han . Paris. 1987.

64-Szyliowicz. J; Education and Modernzation in the Middle East. Cornell Dniv press, 1973.

65-Thomas, M.E; Facilitating Adult Learning through educational Opportunity, Center program of the stat of New York, 1995.

جامعـــة طنطـا
كلية التربية
قسم أصول التربية

أخى الطالب / أختى الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

هـذه الاسـتبانة جـزء من دراسة يقوم بها الباحث بهدف التعرف على مشكلات الشباب الحالـية والمستقبلية ، كما يراها طلاب جامعة طنطا . ونظراً لأهمية آرائكم فى هذا الموضوع ، فالمرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بدقة ، ووضع علامة (✓) فى الخانة التى تعبر عن رأيك أمام كل فقرة .

وإنى لواثق من تعاونكم الصادق ، وجزاكم الله خيراً .

- **بيانات عامـــة :**

الاســم (اختيارى) :		**الكليـــة :**

التخصـص :		**السنة الدراسية :**

النوع : ذكر (   )   أنثى (   ) .

أولاً : المشكلات الحالية التى يعانى منها الشباب :

(أ) المشكلات الشخصية :

م	المشكلـــة	موافـق	غير متأكد	غير موافق
١	افتقاد الثقة فى الآخرين .			
٢	عدم الرغبة فى مخالطة الآخرين .			
٣	العجز عن اتخاذ القرار المناسب .			
٤	الندم على بعض التصرفات .			
٥	ضعف الالتزام بتعاليم الدين .			
٦	العجز عن تحمل المسئولية .			
٧	الخوف والقلق من الامتحانات .			
٨	التدخل فى أمور لا تعنيه .			

م	المشكلـــــــــــة	موافــق	غير متأكد	غير موافق
٩	افتقاد الرغبة فى الإبداع والتفوق .			
١٠	الفشل فى اختيار الصديق المناسب .			
١١	عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.			
١٢	الشعور بالاغتراب وعدم الانتماء .			

(ب) المشكلات الأسريـــــة :

م	المشكلـــــــــــة	موافــق	غير متأكد	غير موافق
١٣	فقدان أحد الوالدين .			
١٤	الانفصال بين الوالدين .			
١٥	وجود خلافات أسرية مستمرة .			
١٦	سفر أحد الوالدين للخارج .			
١٧	عدم مراقبة الآباء لأبنائهم .			
١٨	ضعف شخصية الأب أو الأم .			
١٩	صعوبة التفاهم مع الوالدين .			
٢٠	صعوبة التفاهم مع الأخوة والأخوات.			
٢١	الشعور بعدم اهتمام أفراد الأسرة .			
٢٢	استقلالية كل فرد فى التفكير .			
٢٣	كثرة عدد أفراد الأسرة .			
٢٤	تفضيل بعض الأبناء على البعض الآخر			
٢٥	الزواج أثناء فترة الدراسة .			
٢٦	انخفاض المستوى الثقافى للأسرة .			
٢٧	انخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة.			

(جـ) المشكلات التعليميـــــــة :

م	المشكلـــــــــــة	موافــق	غير متأكد	غير موافق
٢٨	كثرة عدد طلاب الجامعة .			
٢٩	عدم كفاية المدرجات والمختبرات .			
٣٠	سوء قاعات الدراسة بالجامعة .			
٣١	قلة استخدام الوسائل التعليمية .			

٣٢	الاعتماد على أسلوب التلقين فى التعليم			
٣٣	عدم التركيز أثناء المحاضرات .			
٣٤	ضعف القدرة على التحصيل الدراسى .			
٣٥	تأخر مواعيد بعض المحاضرات والسكاشن .			
٣٦	تضارب مواعيد بعض المحاضرات .			
٣٧	ضيق الوقت بين مواد الامتحان .			
٣٨	الأنشطة الطلابية تتم بصورة شكلية .			
٣٩	استهتار بعض الطلاب بالدراسة .			
٤٠	عدم الالتزام بالمظهر والزى المناسب .			
٤١	الاختلاط بين الطلبة والطالبات داخل الجامعة.			
٤٢	عدم استقلالية الجامعة فى اتخاذ القرار .			

(د) المشكلات الاجتماعيـــــــة :

م	المشكلـــــــة	موافـق	غير متأكد	غير موافق
٤٣	صعوبة التعبير عن الرأى .			
٤٤	إهدار حقوق الإنسان .			
٤٥	الانحلال الأخلاقى .			
٤٦	الزواج العرفى .			
٤٧	الزيادة السكانية .			
٤٨	انعدام النظام فى معظم المرافق .			
٤٩	انتشار الرشوة والمحسوبية .			
٥٠	انخفاض مستوى المعيشة .			
٥١.	التلوث البيئى .			
٥٢	غياب الضمير .			
٥٣	اتساع نطاق الجريمة .			
٥٤	الإعلام الموجه ضد القيم والأخلاق .			
٥٥	تراجع القيم الريفية الأصيلة .			
٥٦	تفاوت الخدمات المقدمة إلى الريف والمدينة.			
٥٧	انتشار الأمراض والمشكلات الصحية .			

ثانياً : المشكلات المستقبلية التي يمكن أن تواجه الشباب :

م	المشكلــــــــة	موافــق	غير متأكد	غير موافق
٥٨	البطالة وقلة فرص العمل .			
٥٩	العمل في غير مجال التخصص .			
٦٠	قلة فرص الزواج .			
٦١	ارتفاع تكاليف الزواج .			
٦٢	اختيار شريك الحياة المناسب .			
٦٣	تحمل مسئولية الزواج والأسرة .			
٦٤	الانشغال بالعمل وتدبير النفقات عن الأسرة.			
٦٥	الهجرة إلى الخارج . (هروب من الواقع).			
٦٦	ضعف المودة وصلة الرحم .			
٦٧	تبلد المشاعر الإنسانية .			
٦٨	ازدياد حدة التفكك الأسرى			
٦٩	ازدياد نسبة انحراف الشباب .			
٧٠	البعد عن المنهج الإسلامي وقيمه السامية.			
٧١	تفاقم حدة الشعور بالاغتراب .			
٧٢	الخوف والقلق من المستقبل .			
٧٣	اتخاذ قرارات غير صائبة .			
٧٤	اتساع دائرة وقت الفراغ .			
٧٥	تزايد الطلب على التعليم .			
٧٦	عجز التعليم عن مسايرة متغيرات المستقبل .			
٧٧	انتشـــار المجاعـــات وتدهـــور الأوضـــاع الاقتصادية .			

ثالثاً : إذا كانت هناك مشكلات أخرى للشباب . أذكرها من فضلك :

....

....

....

....

....

تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق



أ . هاشم السيد عبد المحسن الرفاعي(*)
د. أحمد صالح أحمد الأثري (**)

مقدمة :

ارتفع معدل الاهتمام بعملية تدريب وتطوير العاملين من خلال منظماتهم في السنوات الأخيرة ، حيث بدأ ينظر إلى التدريب بأنه أحد الوسائل الخاصة بتزويد العاملين بالمهارات الجديدة والطرق الحديثة والاستراتيجيات التي تؤهلهم لتحمل مسؤوليات أكبر Richardson (1998). وجاء هذا الازدياد في الاهتمام نتيجة معرفة الدور الرئيسي الذي يلعبه التدريب في عملية تنمية للعنصر البشري، حيث بين (1996) Armstrong أن العنصر البشري يعتبر من أهم الأصول لدى المنظمات، لذا يجب تطويرهم من خلال زيادة الاهتمام في عملية التدريب والتطوير وتنفيذ أنشطة تعليمية لزيادة معارفهم ومهاراتهم لإعدادهم للقيام بالمهام الحالية والمستقبلية .

هذا وقد عرف (1996) Armstrong التدريب بأنه " إعداد الموظف ليقوم بالمهام الحالية والمستقبلية لمقابلة احتياجات العمل وأهدافه واستراتيجياته ". كما عرفه Nadler and Nadler (1990) بأنه عملية تعليمية منظمة يوفرها صاحب العمل للموظف خلال فترة زمنية محددة لزيادة ورفع أداء العمل أو للتطوير الذاتي . من جانب آخر فإن (1994) Henry يرى التدريب بأنه تغيير سلوكيات العاملين من خلال الاستغناء عن طرق العمل القديمة ، ومن ثم تبني طرق جديدة للأداء ، والتي اكتسبوها من خلال التدريب ، ويتفق معه في ذلك (1985) Robinson ، حيث عرف التدريب بأنه عملية منظمة وخاصة بتطوير سلوك الفرد في نواحي السلوك والمعرفة والمهارات والاتجاهات للوصول إلى مستوى الأداء المطلوب .

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن التدريب متعلق بالخبرة الوظيفية والذي يمكن توضيحه بأنه عملية تعليمية متعلقة بالموظف الحالة وتؤدي إلى رفع معدل أداءه وتطوير مهامه

(*) أستاذ بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية الدراسات التجارية ، الكويت .
(**) عضو هيئة تدريس بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، كلية الدراسات التجارية ، الكويت .

الوظيفية بشكل أفضل ، بينما التعليم من جانب آخر فهو متخصص فى تزويد وإعداد الفرد للعمل دون تحديد نوعيته ويركز على المعارف والفهم وتطوير مهارات التفكير .

هذا وقد اختلف المتخصصون والباحثون فى مجال التدريب من ناحية مدى فاعلية البرامج التدريبية فى أداء دورها المطلوب خاصة عند مقارنة النتائج المتوقعة من التدريب بالمصاريف المادية والجهد والوقت المستثمر فيه (Calvacca, 1999) . ونتج عن ذلك ضغط كبير على إدارات الموارد البشرية لإظهار نتائج التدريب على الأداء والانتاج ، وإذا لم تستطيع هذه الإدارات بيان نتائج التدريب وبيان الأدلة على أهميته فى رفع معدلات الأداء سينظر إليه وكأنه عملية غير فاعلة فى المساهمة للوصول إلى الأهداف المنشودة ، ومن ثم ستبعد السياسات التدريبية عن المشاركة فى تشكيل استراتيجيات المنظمات Patnaik (1994) .

إن العملية التدريبية هى استثمار فى جهود ومصادر مختلفة تقوم بها المنظمة من أجل إيجاد عمالة أفضل تساهم فى تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة (Calvacca, 1999) . وفى هذا السياق بين (1994) Patnaik إن نجاح البرامج التدريبية فى تسهيل عملية تحقيق الأهداف الاستراتيجية تم ملاحظته فى العديد من المنظمات . كما أنه يساعد على تحقيق فاعلية المنظمة (Quick, 1991) . لذا فإن التدريب هو وسيلة النجاح ولا يمكن لأى منظمة أن تتجاهل ذلك باعتباره عامل أساسى فى تطوير الأداء البشرى (Steen, 1998) .

النظام التدريبى :

عرفت وكالة التدريب البريطانية (Manpower Service Commission, 1981) النظام التدريبى بأنه عملية تحديد ومعرفة نوع المدخلات والمخرجات والمكونات الخاصة بالتدريب ، ومن ثم معرفة مدى مساهمة العملية التدريبية فى تطوير العمل من خلال زيادة مساهمة العنصر البشرى مقابل الأجهزة والمعدات . ومن ثم يجب أن يطبق هذا النظام على عملية تصميم التدريب حيث تكون المكونات هى التعلم والاستراتيجيات والأفراد ، والهدف هو الوصول إلى التعلم ، أخيرا يجب أن يطبق النظام بطريقة تفاعلية بين التدريب والعمليات أو المهام لتزويدنا بمعلومات مرتدة تستخدم فى تطوير التدريب .

ومن خلال هذه النظرة للنظام التدريبى كنظام متكامل يتضح وجود العديد من الفوائد والتى من الممكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التدريبية فى المنظمات منها كما بينها كل من Kenney and Reid (1986) :

١ - يشجع القائمين على التدريب للنظر في وتقييم العديد من الاختيارات قبل تحديد أهداف وأولويات العملية التدريبية .

٢ - يساعد القائمين على التدريب للنظر في كل المتغيرات والفرص للتغيير في إطار المنظمة .

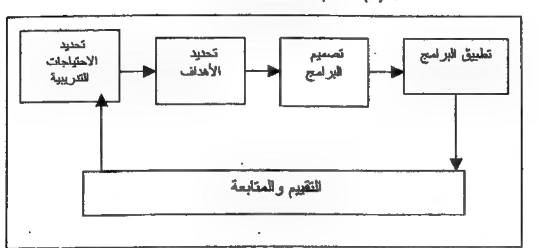
٣ - يزود القائمين علىالتدريب بمرونة أكبر حيث يمكن تطبيق العملية التدريبية على مستوى الفرد ، المهمة أو العملية ، الفريق والمنظمة ككل .

وذلك يعني أنه ومن خلال النظام سيكون للتدريب فرصة أكبر ليتلائم مع باقي أجزاء المنظمة ، من ناحية أخرى فقد بين (1991) Hames في بحثه وفحصه للتدريب كوسيلة استراتيجية للصناعة ، أن غالبية البرامج التدريبية تتبع المنهج التقليدى للتعليم من خلال معلم ، كما بين أن نتائج استخدام المنهج التقليدى لم تكن بالصورة المطلوبة ، حيث كانت العائدات من التدريب قليلة وأحيانا لا توجد ، كما بين أيضا ومن خلال بحثه أن هذا المنهج عجز عن القيام بدوره المطلوب في ظل التغييرات المستمرة في بيئة العمل مما أدى إلى كونه بدون فاعلية .

لذا فالمنظمات بحاجة إلى نظام تدريبي جديد يبين التحديات أمام ويزود العاملين بالقوة والتفويض والمعارف لتطوير مهاراتهم وأعمالهم لتتناسب مع متطلبات التغيير السريعفي بيئات العمل (1993) Oakland . من نفس المنظور فقد بين (1991) Senge أن المعرفة أو المهارة ليس هي مكافأة التعلم بل هي عملية ديناميكية وإبداعية تساعد الأفراد على تبنى التغيير يف بيئاتهم ، كما بين أن التعليم ممكن أن يكون أداة فعالة للتغيير وأن يكون أداة استراتيجية للمنظمات في حالة دمج الخبرة مع النماذج التعليمية والتدريبية بدون فصل بينهما خاصة وأن كل ما حولنا يتغير وبسرعة فائقة مما يجبرنا على الاستمرار في التعلم لمواكبة التغيير .

من هذا المنطلق وإذا كانت هناك رغبة حقيقية في استخراج النتائج والمخرجات المطلوبة من النظام التدريبي فيجب النظر إليه كجزء متداخل مع استراتيجيات المنظمة ، ولا يمكن النظر إليه كجزء منفصل . كما يفضل أن يبنى التدريب على أساس عمليات منظمة وأنشطة محددة تتداخل مع الاستراتيجيات والأهداف العامة للمنظمة ، كما هو في الشكل (١) والذى قام بتطويره كل من (1989) Kuber and Prokopenko .


شكل (١) النظام المتكامل للتدريب



Kuber and Proko Penko (1989)

التقييم والمتابعة :

المتابعة هي عملية تهدف إلى مراقبة تنفيذ الخطة للتأكد من أنها تسير وفق المنهج المرسوم لها والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحلها والميزانية المقدرة لها من أجل تحقيق أهدافها المقررة . إضافة على ذلك فإن المتابعة تهدف إلى محاولة التغلب على ما يعترض الخطة من معوقات أو مشكلات متوقعة أو غير متوقعة قد تواجهها فتعيق سيرها أو تحول دون انتظام نشاطاتها الخاصة بتحقيق أهدافها فتعمل على تعديل أو تغيير أي من مراحلها وفقا لمتطلبات الظروف الطارئة .

وأمام المهام الرئيسية لعملية المتابعة فهي تجميع المعلومات والبيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر في العملية التدريبية وما يتأثر بها في جميع مراحلها . ويلي ذلك استخدام تلك المعلومات من أجل تحسين النشاط التدريبي ، وبهذا فإن عملية المتابعة تعتبر قاعدة لعملية تقويم ما تنجزه الخطة .

ومتابعة التدريب تتضمن في جوهرها محاولة للإجابة على الأسئلة التالية :

١ – هل يلبي التدريب الذي يقدم احتياجات المتدربين ؟

٢ – هل يلبي التدريب احتياجات المنظمة ؟

٣ – ما هي نقاط الضعف في التدريب الحالي ، وكيف يمكن التغلب عليها ؟

٤ – ما هو التدريب اللازم في المستقبل ؟

وأمـا فيما يتعلق بموضوع " التقويم " فإنه يمكن ملاحظة عدد كبير من التعريفات حول مفهومـه وأن هـذه التعريفات تكاد تتعدد بتعدد الباحثين فـ هذا الموضوع ، حيث عرف ترامبى الـتقويم بأنـه " عملـية تحديـد ما إذا كان قد تم تحقيق أى تقدم من أجل الوصول إلى الأهداف الموضوعية ضمن مدة زمنية معينة وبتكاليف معقولة " . ويعرفه نباز بقوله إنه " عملية تحديد ما تم تحقيقه من تقدم نحو الأهداف الموضوعية ضمن معدل) أو نسبة) وتكاليف معقولة " (باغى، ١٩٨٦) ، ويعرفه Kirkpatrick (1986) بأنه عملية هادفة لقياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية ومقدار تحقيقها للأهداف المقررة وبيان نواحي الضعف والقوة فيها .

كما عرفت Manpower Service Commission, (1981) تقييم التدريب بأنه " تحديد ومعـرفة القيمة الاجمالية للتدريب والبارمج التدريبية من النواحى المادية والاجتماعية . والتقييم يخـتلف عـن معـرفة صلاحية التدريب والتى تسعى فقط إلى معرفة نتائج التدريب فى حين أن التقيـيم يسعى لمعرفة وقياس التطلفة والمنفعة الاجمالية للتدريب Mcdougall, (1990) . وهذا أيضا ما بينته Manpower Service Commission, (1981) عندما حددت تعريف الصلاحية بأنها (Rae 1986) :

١ – صـلاحية داخلية : مجموعة من الاختبارات لقياس مدى نجاح التدريب فى تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقا .

٢ – صلاحية خارجية : مجموعة من الاختبارات لقياس ما إذا كانت الأهداف السلوكية المحددة قد بينت على أساس تحديد احتياجات صحيحة وحقيقية للمنظمة .

دواعى التقييم :

لقـد أصـبح تقيـيم التدريـب من المهام الرئيسية والمهمة للمنظمات ، وهناك العديد من الأسـباب الجيدة ، والتي تبرر صرف الجهود على التقييم ، منها على سبيل المثال كما بينها كل من Kearns and Miller (1996) :

١ – يساعد على بناء مصداقية وأرضية صلبة لقرارات التدريب والتطوير .

٢ – يزودنا بالمبادئ لزيادة المنفعة من الاستثمار .

٣ – يساعد على تقسيم التدريب على حسب المنفعة المنشودة من وراء الاستثمار فى التدريب .

٤ – يساعد على بناء العمليات والأنشطة التدريبية .

٥ – يربط بين استراتيجيات التدريب والتطوير وأهداف المنظمات .

٦ – يساعد على فهم والتزام وتبنى الإدارة للتدريب فى كل المستويات .
٧ – نتائجه تساعد لى تأكيد التعلم ويحفز العاملين لتطوير أنفسهم .

رغــم الفوائــد العديــدة لعملــية تقييم التدريب إلا أنه يعتبر الجزء الأكثر تجاهلا من قبل المــنظمات ، حيث بينت دراسة (1999) Magdy فى الولايات المتحدة الأمريكية أن المنظمات تصــرف مــا يقــارب ٣٠ بليون دولار سنويا على التدريب ويخصص فقط ١٠% من هذا المبلغ لعملية التقييم . ويذهب معظم ما يخصص لعملية التقييم على قياس ردة فعل المتدرب فقط ، والتى مــن الممكن أن تعطى نتائج خاطئة عن مدى نجاح أو فشل التدريب . كما دفع عنصر الميزانية العديد من القائمين على التدريب لتبنى أدوات تقيمية تجارية عامة ، لا تركز على العملية التدريبية وأهدافها ولها أثر قليل جدا فى تقييم فاعلية التدريب على المدى البعيد (Mccelland 1994) .

مــن المعروف أنه عند الرغبة فى الاستفادة من الوسيلة التقيمية فيجب أن تصمم لتتماشى مع أهداف البرنامج وتستطيع قياس مدى التغيير فى السلوك وما هى العوائد التى كسبتها المنظمة مــن خــلال التدريب . وهذه ليست بالعملية السهلة بل تعتبر من أصعب العمليات وذلك لتداخل العديــد من المتغيرات وتعقد الوسائل وتحديد نوعية الأهداف السلوكية المطلوبة . وهذا أيضا ما بيــنه (يــاغى ١٩٨٦) بقولــه " إن من أصعب المهام والتحديات التى يواجهها علماء الاجتماع وخــبراء الإدارة العامــة المهــتمون فى التدريب هى عمليةتقويم البرامج التدريبية وآثارها على المتدربيــن والمــنظمات التى يعملون فيها . والصعوبة تعود وبصورة أساسية إلى الغرض الذى يمكن تحديده للتقويم والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها " .

نماذج التقييم :

هناك العديد من النماذج العالمية الخاصة بعملية التقييم ولكن لغرض البحث فسيقتصر على نموذج كيركباتريك لاغير .

نموذج كيركباتريك Kirkpatrick Model (1976) :

يعتبر هذا النموذج من أشهر النماذج العالمية وأكثرها استخداما ، حيث تمر العملية التقيمية فى أربع مستويات هى :

المستوى الأول : رد الفعل Reaction

يعتــبر قــياس رد الفعل تجاه البرنامج التدريبى من أسهل عناصر التقويم وأكثرها شيوعا وأقلها تكلفة ويقصد بردود فعل المتدربين التعرف على مشاعرهم تجاه البرنامج التدريب والمدرب

ومحتوى البرنامج ونوعية التدريب وطرق التدريب ، وبالتالي مدى نجاح كل هذه العوامل في جذب اهتمام وانتباه المتدربين ومدى تفاعلهم معها .

وهناك أساليب يمكن الاستعانة بها لقياس رد فعل البرنامج التدريبي على المتدربين منها :

(أ) المقابلة الشخصية مع المتدربين للتعرف على آرائهم نحو البرنامج التدريبي .

(ب) الملاحظة الشخصية مع المتدربين للتعرف على آرائهم نحو البرنامج التدريبي .

(ج) الملاحظة الدقيقة للمتدربين خلال الدورة التدريبية ويمكن استخدام خبرة المتدربين التى اكتسبوها من خلال البرامج التدريبية المتتالية فى عملية تقويم ودراسة محتوى البرنامج التدريبي ومستوى التدريب وطرق تنفيذه ، وفى نقل المعارف والمهارات والاتجاهات .

(د) إعداد أو تصميم استبيان بهدف الحصول على ردود الفعل فى صورة كمية بقدر الإمكان .

المستوى الثاني :التعلم Learning

يهدف التقويم على هذا المستوى للحصول على بيانات كافية عن كمية المعلومات التى اكتسبها المتدرب نتيجة التحاقه بالبرنامج التدريبي . ويمكن تقسيم التعليم إلى : معارف ، ومهارات ، واتجاهات .

(أ) تعلم المعارف Knowledge Learning :

ويقصد بها التعلم على المبادئ والحقائق ويمكن تقويمها بواسطة عدة نماذج من الاختبارات أهمها : اختبارات الورقة والتعلم والاختبارات الشفوية والاختبارات النمطية القياسية .

(ب) تعلم المهارات Skill Learning :

ويقصد بالمهارات القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد ووقت مثل المهارات القيادية ويقصد بها زيادة قدرة المدير على أداء عمل معين ورفع كفاءته فى الأداء . ويرتبط بالقدرة والمهارة الاستعداد Attitude وهو الجزء الموروث من القابلية أو القدرة على اكتساب مهارة من المهارات .

(جـ) تعلم الاتجاهات Attitude Learning :

ويقصد بالاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي . ويستنتج اتجاه الفرد عادة من سلوكه . ويشمل اتجاه الفرد أفكاره ومبادئه وشعوره تجاه هدف من الأهداف كالإيمان بالتدريب مثلا وأهميته للفرد والمجتمع والدولة من حيث كونه أساسيا وفعالا من عوامل التنمية .

المستوى الثالث : السلوك Behavior

ويعتبر تقويم هذا النوع الأخير من التدريب في ضوء ما حققه من تغيير وتعديل في السلوك في أثناء العمل.أصعب بكثير من قياس تعلم المهارات وردود الفعل تجاه البرامج التدريبية أو تقويم نوع ومقدار المعرفة التي حصلها المتدرب من جراء التحاقه بالبرنامج التدريبي . فهذا النوع من التقويم يهدف إلى التحقق من مدى التغيير الذي طرأ على سلوك المتدرب نتيجة التدريب . ولكي يتم قياس التغيير السلوكي للمتدربين ، فإنه يجب التعرف على سلوك المتدربين قبل وبعد التدريب لمقارنتهما .

المستوى الرابع : النتائج Results

يهدف التقويم على هذا المستوى إلى معرفة أثر التدريب على أداء الموظفين وهم في مواقع العمل الحقيقية في المنظمات التي يعملون بها ، وبالتالي تحديد أثر التدريب في تلك المنظمات ، وبمعنى آخر فإن التقويم على هذا المستوى يشمل النتائج الملموسة للتدريب والتغييرات التي أحدثها المتدربون بالفعل لصالح الأجهزة التي يعملون بها والتي تنعكس آثارها على سلوكهم الفعلي للعمل .

أهداف منهجية الدراسة :

إن الهدف من الدراسة هو تحديد وتوضيح نوعية الأنشطة التقيمية المستخدمة في المنظمات الكويتية ، وما هي التحديات التي تواجههم ، وكيف يمكن تطوير التدريب . ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بمراجعة الأدبيات ودراسات الحالات المنشورة لتأخذ كأفضل تطبيق Ndler, 1970 Hamblin, 1974 Laird, 1978 Robinson, 1985 Kenney and (Best Bractice) Reid 1986 Kirkpatrik, 1986 Rae, 1986 Camp, Blanchard and Husaczo, 1986 McDomgall, 1990 Hams, 1991 Oakland, 1993 Mccelland, 1994 Kearns and Millere, 1996 Buren and Bassi, 1999 Newman, 1999 Magdy, 1999 ASTD, 1994 حيث تم تصميم استبانة من واقع ما ذكر في الأبحاث المذكورة ، ومن ثم تم تحديد عينة البحث لتكون (٥١) مؤسسة حكومية كويتية ، وكان مجتمع البحث هم مدراء التدريب والتطوير الإداري والبشري ، وتم توزيع الاستبيان عليهم ، ومن ثم تم استرجاع (٤٦) استبانة ، وتم تحليل (٤٠) استبانة فقط لمطابقته للشروط العلمية . كان معيار اختيار مجتمع العينة هم حجم المؤسسة ووضعها المادي ، واعتمد الاختيار على النشرات الإحصائية المنشورة من قبل وزارة التخطيط في الكويت إضافة إلى بعض دراسات الحالات التي

اختـــيرت مـــن المراجع المختصة بالمجال نفسه . هذا وقد بينت الدراسة أن الغالبية فى القطاع العـــام يقومـــون بعملـــية تقييم التدريب ولكن بصورة متقطعة وغير مستمرة ، كما تبين أيضا أن الوســيلة الأكـــثر اســـتخداما للتقييم هى الاستبانة ، أما النموذج المستخدم للتقييم فهو كيركباتريك والمستوى التقييمى الذى تصل إليه هذه المنظمات هو المستوى الأول (ردة الفعل) .

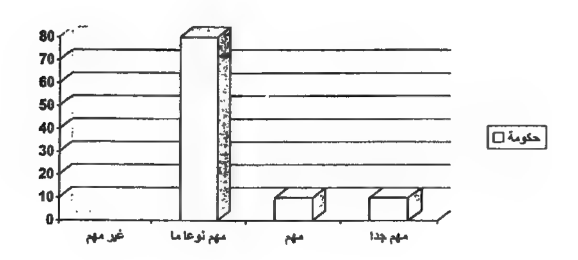
محتوى الدراسة :

تـــم تزويد عينة البحث بعدة عبارات أساسية عن أهمية تقييم التدريب ونوع نموذج التقييم المســـتخدم ، والأدوات والوسائل المستخدمة فى التقييم ، وعن نوعية مدخلات ومخرجات العملية التقيمية ، وما هى التحديات التى تواجههم عند القيام بعملية التقييم . وتم الطلب من المشاركين فى الاستبيان توضيح مدى موافقتهم على تلك العبارات بواسطة مقياس ليكرز ذو الخمس خيارات .

أهمية التقييم :

بغـــرض معرفة كيف ينظر القائمون على التدريب بالمنظمات الكويتية لعملية التقييم ، تم ســؤال أفـــراد العينة عن المدى الذى تصل إليه أهمية تقييم التدريب . وكانت الإجابة كما تظهر بالشـــكل (٢) ، حيث يعتقد ١٠% من المنظمات الحكومية بأهمية التقييم على مستوى مهم جدا و ١٠% مـــنهم أيضـــا تـــرى أنه مهم ، فى حين أن ٨٠% من المنظمات الحكومية ترى أن عملية التقييم مهمة نوعا ما .

شكل (٢) أهمية عملية تقييم التدريب



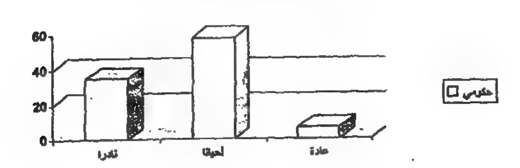
تبين الإجابة السابقة كيف أن القطاع العام يعتقد بأهمية عملية تقييم التدريب بصورة قليلة جدا . يمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة عمل القطاع وتوجهاته ، حيث أن القطاع العام هو قطاع خدمي لا يؤمن بالربح المادي ولا يؤمن بأهمية أن أي دينار يصرف يجب أن يعود بنفع معين عليهم بما فيه الصرف على التدريب. إن هذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه بحث ASTD (1997) حيث وجدوا أن المنظمات الخاصة ذات الربحية العالية في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم بعملية تقييم التدريب، في حين أن القطاع الحكومي يقوم به بشكل متقطع وغير مستمر ، وأحياناً لا يقوم به بالمرة. كما بين نفس البحث أن ٨١% من المنظمات الأمريكية ترى أن عملية التقييم مهمة نوعا ما، في حين أن ٨٤% منهم يرون أنه مهم فقط لإدارات الموارد البشرية .

استمرارية تقييم التدريب :

لتأكيد ودعم النتيجة السابقة، تم سؤال أفراد العينة عن مدى الاستمرارية في تقييم التدريب، حيث تظهر الإجابة في الشكل (٣) . يظهر من الشكل أن الغالبية في القطاع الحكومي يقومون أحياناً بعملية التقييم ، في حين أن ٧,٥% من القطاع الحكومي عادة ما يقومون بعملية التقييم . كما أن ٣٥% من القطاع الحكومي نادرا ما يقومون بعملية التقييم .

إن من أهم الصعوبات التي تواجه الجهود التدريبية في الكويت هو عدم وجود جهة معينة تقوم بعملية تقييم التدريب وتكون مسئولة عنه ، حيث تترك هذه المسؤولية عادة لمنظم العملية التدريبية أو المنسق والذي يقوم بعملية التقييم فقط لوضعه في تقرير للإدارة للعلم به فقط ودون اتخاذ أي إجراء بناء عليه . لهذا يظهر أن المنظمات الكويتية تقوم أحيانا بعملية التقييم ، لذلك يجب العمل على إيجاد جهة محددة ومسؤولة عن التقييم حتى يمكن الاستفادة من نتائجه .

شكل (٣) الاستمرارية في تقييم التدريب



كمـا أن هـذه النتيجة أيضا تتفق مع ما توصل إليه Al - Ali حيث أفاد بأنه " يمكن أن نرى عجز في التفكير الإدارى فيما يتعلق بالعملية التدريبية في الكويت خاصة فيما يتعلق بعملية اختيار البرامج التى تناسب الاحتياجات وتقييم هذه البرامج " .

وسائل وطرق التقييم :

هـناك العديـد مـن الطرق والوسائل التى تستخدم فى عملية تقييم التدريب وقياس مدى فاعليـته، وأكـثرها شهرة فى هذا المجال هى (الاختبارات ، الاستبيان ، المقابلة ، الملاحظة ، وسجل الأداء) . إن كل الوسائل المستخدمة تساعد على جمع المعلومات الضرورية للتقييم ولكن ما يحكم استخدام وسيلة عن أخرى هو الهدف من وراء عملية التقييم .

جدول (١) وسائل وطرق التقييم

وسيلة التقييم	بصورة كبيرة	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
الاستبيان	%٧٠	%٣٠		%١٠٠
المقابلة	%٤٧	%٤٥	%٨	%١٠٠
الاختبار	%٥٤	%٣٨	%٨	%١٠٠
الملاحظة	%٣٥	%٤٥	%١٥	%١٠٠
مسح السلوك	%١٧	%٤٣	%٤٠	%١٠٠
سجل الأداء	%٦٢	%٣٥	%٣	%١٠٠
الكمبيوتر التعليمي والتدريبي	%٥	%٥	%٩٠	%١٠٠
وسائل أخرى	%٧	%٥	%٨٨	%١٠٠

يتضـح مـن خلال الجدول (١) أن أكثر الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات الخاصة بالتقييم فى المنظمات الكويتية هو الاستبيان ، حيث يستخدم من قبل ٧٠% من القطاع الحكومى . مـن جانـب أخر فإن ٦٢% من القطاع الحكومى يستخدمون سجل الأداء والاختبارات والمقابلة بالإضـافة إلـى الوسـائل الأخـرى ، فى حين أن مسح السلوك والكمبيوتر التعليمى والتدريبى يستخدمون من قبل أقل من ٢٢% من إجمالى العينة .

مـن جانب أخر فإن هذه النتيجة تتفق مع Al - Muraifa فقد وجد من خلال دراسته أن الوسيلة الوحيدة المستخدمة فى تقييم التدريب هى الملاحظة المباشرة داخ لالقاعة التدريبية ، كما وجـد (1999) Al - Ali أن الوسـيلة المستخدمة فى تقييم التدريب فى المنظمات الكويتية هو

الاستبيان. أيضا وفي بحث ل (1997) ASTD وجدوا أن ٩٤% من أصل ٣٠٠ منظمة أمريكية يســتخدمون الاســتبيان ، فــي حين أن ١٠٠% من القطاع الحكومي يستخدمون الاختبار لتقييم البرامج التدريبية .

يتضـــح مـــن التحليل السابق أن غالبية أفراد العينة يستخدمون الاستبيان في عملية التقييم والــذي يعــتمد على قياس ردة فعل المتدرب عن البرنامج التدريبي فقط أو كما يسمى " Smile Sheet " مــن جانــب آخــر فقد وضح (1989) Robinson and Robinson بقوله " غالبية القائميــن علـــى التدريب يستخدمون الاستبيان في عملية التقييم ، حيث يستكمل من قبل المتدرب ويعطى للمدرب ، ولكن ردة فعلهم عن البرنامج لا تعطي نتائج قيمة للعملية التقييمية .

نموذج التقييم :

إن اختــيار نمـــوذج التقييم لا يخلو من الأهمية لارتباطه بمعرفة المخرجات المطلوبة من العملية التدريبية واستخداماتها ، فهل ستستخدم لمعرفة مدى استفادة المنظمة من الدورة التدريبية ، أو ما هو رد فعل المتدربين عن البرنامج أو ماذا تعلموا منه ، وهل تغيرت سلوكياتهم ؟

لقــد تم سؤال أفراد العينة عن نوع النموذج المستخدم في التقييم ، حيث بينت إجاباتهم كما تظهر في الجدول (٢) أن كل أفراد العينة يستخدمون نموذج كيركباتريك بمستويات مختلفة ، من جانب آخر فإنه لا يتم استخدام مقياس الاستثمار البشري (Investor In People Standard) أو Benchmark للتقييم .

تــتفق هــذه النتيجة أيضا مع بحث (1997) ASTD حيث وجدوا من خلال دراسة ٣٠٠ مــنظمة أمريكية أن ٦٧% منهم يستخدمون نموذج كيركباتريك ، وأكثرهم استخداما لهذا النموذج هي المنظمات الكبيرة .

جدول (٢) نموذج التقييم

النمــــوذج	بصورة كبيرة	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
Kirkpatrick	٧٢%	٢٨%		١٠٠%
CIRO	صفر%	صفر%	٥٢%	١٠٠%
Investor in people	صفر%	صفر%	١٠٠%	١٠٠%
Benchmark	صفر%	صفر%	١٠٠%	١٠٠%

مستوى العملية التقيمية :

عند سؤال أفراد العينه عن مستوي التقييم الذين يصلون اليه خاصة باستخدام نموذج كيركباتريك، بينت إجاباتهم إن مستوي ردة فعل المتدرب هو المستوي الذي يقفون عنده وهو المستوي الأكثر استخداما. حيث بينت الدراسة أن ٤٧% من القطاع الحكومي يصلون الي مستوي تقييم التعلم ، و٤٠% يقيمون النتائج ، و٣٥% منهم يقيمون السلوك كما يظهر فى الجدول (٣).

تتفق هذه النتيجة مع مع توصلت اليه ASTD (1997) حيث وجدوا أن ٦٧% من المنظمات تحت الدراسة تستخدم نموذج كيركباتريك، و ٩٢% منهم يصلون الى مستوي ردة الفعل، و ٥١% منهم يقيمون التعليم، بينما ٣٢% منهم يقيمون السلوك ، في حين ان ٢٦% فقط يقيمون النتائج.

إن تقيمم ردة فعل المتدرب فقط عن البرنامج التدريبي دون الانتقال الي المراحل التالية قد يعطي نتائج خاطئة. حيث تعتمد اجابات المتدربين عن مدي تقبلهم للمدرب، وهل أمضوا وقت سعيد في الدورة التدريبية أم لا، وهذا يعني انه فى حالة وجود برنامج جيد ولكن لم يتقبل المتدربون المدرب أو حسب الظروف الشخصية التي هم بها ممكن ان ينعكس على توقيف البرنامج في حال اتخاذ قرار بناء على هذا التقييم فقط، حيث كما بين Saari (1988) ان الاستبانه تتجاهل ما اذا كان البرنامج التدريبي أثر على تعلم المتدرب أو سلوكه أو أداءه في العمل.

جدول (٣) مستوى العملية التقيمية

المستوى	بصورة عالية	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
ردة الفعل	٨٥%	١٥%	صفر%	١٠٠%
التعلم	٤٧%	٥٣%	صفر%	١٠٠%
السلوك	٣٥%	٦٠%	٥%	١٠٠%
النتائج	٤٠%	٥٥%	٥%	١٠٠%

إن عملية تقييم التدريب تعتبر من الأعمال المهمة للمنظمات ويعود ذلك الى العديد من الأسباب الجيدة والتي يمكن ذكر بعضها مثل بناء قرارات تدريبية صائبة ومعرفة العائد من الاستثمار في التدريب. ولكن يظهر ان المشكلة في المنظمات الكويتية هي عدم وجود أي اهتمام بمعرفة نتائج تقييم التدريب والاهم هو تقييم المدرب نفسه. في هذا السياق بين Al-Muraifea (1993) " من النواقص في إدارات التدريب في معظم المنظمات الكويتية انه لا يوجد أحد مسؤول عن التقييم أو الاستفادة من نتائجه، لذا لا يمكن لاحد ان يتأكد من فاعلية البرامج التدريبية في الكويت، و لايمكن تحديد ما اذا تم الوصول الى الأهداف المحددة أم لا".

قياس مدخلات التدريب :

لاستكمال الموضوع تم سؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يقيسون مدخلات التدريب أم لا. بينت الإجابة انه غالبية أفراد العينة يقيسون مدخلات التدريب، مقابل ٢,٥% من القطاع الحكومي لا يقومون بالقياس.

شكل (٤) قياس مدخلات التدريب

نوعية المدخلات المقاسة :

بهدف معرفة نوعية المدخلات التى تقوم المنظمات الكويتية بقياسها، تم تزويد أفراد العينة بمجموعة من المدخلات ليختاروا منها. بينت الإجابة أن القطاع الحكومي يقيس عدد الموظفين المتدربين و عدد البرامج التدريبية المتاحة للموظفين هما اكثر معيارين للقياس. في حين أن ٧٩% منهم يقيسون عدد الأيام التدريبية و ٧٢% منهم يقيسون مصروفات شراء الأجهزة التدريبية.

جدول (٤) نوعيات المدخلات المقاسة

المدخــــــــــلات	لا	نعم	المجموع
مصروفات التدريب العامة	٦٩%	٣١%	١٠٠%
عدد الموظفين للمتدربين	٣%	٩٧%	١٠٠%
عدد البرامج التدريبية	٣%	٩٧%	١٠٠%
المدفوعات لشركات التدريب	٧٢%	٢٨%	١٠٠%
الوقت المنصرف في التدريب	٢١%	٧٩%	١٠٠%
مصاريف السفر التدريبية	٦٩%	٣١%	١٠٠%
مصاريف تطوير البرامج التدريبية	٧٢%	٢٨%	١٠٠%
تكلفة الأجهزة والمعدات	٢٨%	٧٢%	١٠٠%
مصاريف التدريب لكل موظف	٨٧%	١٣%	١٠٠%
مصاريف التدريب كنسبة من الرواتب	٩٢%	٨%	١٠٠%
الوقت المستغرق لتطوير البرامج	٧٧%	٢٣%	١٠٠%

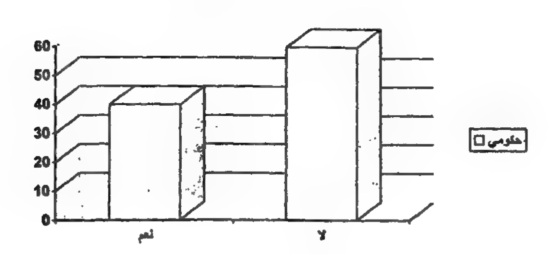
وللتخلــيص فــإن القطاع الحكومي يقيس المدخلات النوعية كما يظهر في الجدول (٤) ، ويمكــن أن يعود ذلك أيضا إلى نوعية وطبيعة عمل القطع وأهدافه ومسؤولية دفع القيم المالية . حيــث أن غالبية المبالغ المدفوعة للتدريب في الجانب الحكومي تأتي من الدولة أو ديون الخدمة المدنية ، مما ينعكس على نوعية المقاييس المستخدمة .

وهــذه النتيجة تتفق أيضا مع ما توصلت إليه ASTD (1997) بأن ٨٨% من المنظمات تحــت الدراسة تقيس المصاريف العامة للتدريب وعدد الموظفين الذين استفادوا من التدريب ، و ٧٧% منهم يتابعون عدد البرامج التدريبية . كما بينت الدراسة أيضا أن المنظمات ذات المدخول المادي المرتفع تقيس مصاريف التدريب ، التدريب كنسبة من الرواتب ، تكلفة الأجهزة والمعدات والمدفوعــات لشركات التدريب بصورة أكبر من غيرهم . كما بينت الدراسة أيضا أن منظمات القطاع العام لا يقومون بقياس مصاريف تطوير البرامج التدريبية .

قياس مخرجات التدريب :

تــم ســؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يقومون بقياس مخرجات التدريب أم لا ، وبينت الإجابــة أن ٤٠% من القطاع الحكومي فقط يقومون بقياس مخرجات التدريب كما يظهر بالشكل رقم (٥) .

شكل (٥) قياس مخرجات التدريب



نوعية المخرجات المقاسة :

بهـدف معـرفة نوعية المخرجات التي تقوم المنظمات الكويتية بقياسها ، تم تزويد أفراد العيـنة بمجموعـة من المخرجات ليختاروا منها ، بينت الإجابة أن كل أفراد العينة ممن يقومون بعملـية قياس المخرجات ، يقومون بقياس معدل الرضا الوظيفي للموظفين والإنتاجيـة ، كما أن ٨٠% يقومون بقياس معدل الغياب و ٦٩% يقيسون مدى رضاء المراجعين ، بالإضافة إلى قياس معدل الربح والمبيعات كما يظهر في الجدول (٥) .

جدول (٥) نوعيات المدخلات المقاسة

المخرجـــــــــات	لا	نعم	المجموع
رضاء العملاء	%٣١	%٦٩	%١٠٠
الرضا الوظيفي		%١٠٠	%١٠٠
الإنتاجية		%١٠٠	%١٠٠
العائد على المصاريف	%٨١	%١٩	%١٠٠
المبيعات	%٨٢	%١٨	%١٠٠
العائد على الاستثمار	%٧٥	%٢٥	%١٠٠
معدل التكلفة والعائد	%٨١	%١٩	%١٠٠
معدل الربح	%٨٢	%١٨	%١٠٠
الغياب	%٢٠	%٨٠	%١٠٠

تحديات تقييم البرامج التدريبية :

لمعرفة نوع التحديات التي تواجه المنظمات الكويتية بالنسبة للتقييم ، تم سؤال أفراد العينة لتحديد نوع هذه التحديات والتي تمنعهم من القيام بالتقييم بصورة سليمة . هذا وقد بين أكثر من ٥٠% من أفراد العيمة أن ايجاد وسيلة تقيمية يمكن أن تستخدم لعدد مختلف من البرامج ، تكلفة عملية التقييم ، ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة ونوع القرار الممكن اتخاذه بناء على نتائج التقييم من أهم التحديات التي تواجههم . هذا بالإضافة إلى تحديد أثر التدريب على المركز المالي ، الوقت المستغرق في التقييم ، ايجاد وسيلة قياس كمية ونوعية ، التزام الإدارة ، ايجاد خبراء تقييم وجعل الإدارة والموظفين يشاركون في عملية التقييم (جدول ٦) .

جدول (٦) تحديات تقييم البرامج التدريبية

التحديات	لا أعلم	بصورة كبيرة	بصورة متوسطة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
تكلفة التقييم	%٧	%٧٠	%٢٣		%١٠٠
أثر التدريب على المركز المالي	%٥	%٥٧	%١٨	%٢٠	%١٠٠
الوقت المستغرق في عملية التقييم		%٥٤	%٢٨	%١٨	%١٠٠
ايجاد وسيلة قياس كمية	%٨	%٦٢	%٢٠	%١٠	%١٠٠
ايجاد وسيلة قياس نوعية	%٢٣	%٥٧	%١٠	%١٠	%١٠٠
ايجاد وسيلة قياس تستخدم للعديد من البرامج المختلفة		%٨٧	%١٣		%١٠٠
مشاركة المدراء والموظفين في التقييم		%٤٩	%١٨	%٣٣	%١٠٠
التزام الإدارة		%٦٤	%٢٨	%٨	%١٠٠
ايجاد خبراء تقييم		%٦٥	%٣٥	%١٠	%١٠٠
ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة		%٧٢	%٢٨		%١٠٠
تحديد نوع القرار الممكن اتخاذه بناء على النتائج		%٧٠	%٣٠		%١٠٠

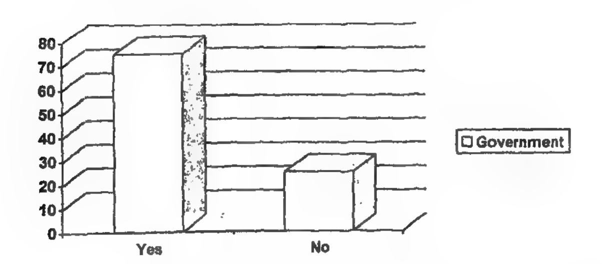
إن هذه التحديات وخاصة ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة وتحديد نوعية القرار الممكن اتخاذه بناء على النتائج تبين أن أنشطة التقييم في الكويت لم تصمم بطريقة تقابل بها أهداف التدريب ، وكما تبين أيضا عدم وجود قرارات تؤخذ بناء على النتائج . وهذا أيضا ما بينه - Al

(1998) Ali حيـن أفاد بأن " هناك فجوة كبيرة بين إدارات التدريب والموظفين بالنسبة لتحديد الاحتياجات والتقييم " .

صعوبة الحصول على المعلومات الضرورية للتقييم :

يعـتمد العامليـن فـي مجال إدارات الموارد البشرية والتطوير على المعلومات المختلفة لتحسين أدائهم ونوعية القرارات المتخذة ، ولكن ليس كل المعلومات المطلوبة تكون دائما متوفرة. ولاسـتكمال الموضوع ، تم سؤال أفراد العينة عن ما إذا كانوا يواجهون صعوبات في الحصول علـى معلومـات يحـتاجونها فـي عملية التقييم . بينت الإجابة أن ٧٥% من القطاع الحكومي يواجهون صعوبات في ذلك ، كما يظهر في الشكل (٦) .

شكل (٦) صعوبة الحصول على المعلومات الضرورية للتقييم



نوعية المعلومات التي يجدون صعوبة في الحصول عليها :

أكـثر مـن ٦٠% مـن أفراد العينة يجدون صعوبات بمستوى مختلف في الحصول على المعلومات التالية (جدول ٧) :

- معلومات عن آخر ما توصل إليه العلم بالنسبة للتقييم والقياس .
- معلومـات عـن الوسـائل والطرق لاستخدام Benchmark لمخرجات التدريب مع المنظمات الأخرى .
- معلومات عن ما يقوم به مدراء الموارد البشرية في المنظمات الأخرى .

- معلومات عن وسائل القياس .
- معلومات عن كيفية القيام بالتقييم السليم .
- معلومات عن المهارات المطلوبة للتقييم .
- معلومات عن مصادر التقييم الموجودة .
- معلومات عن الجهات التي يمكن أن تقوم بعمليات التقييم .

تتفق هذه النتائج ما ما توصل إليه Al - Ali (1999) حيث أفاد " أن أكثر التحديات أمام المنظمات الكويتية هو عملية قياس مستوى الأداء لوظائف الخدمات صعوبة تحديد التغيير في السلوك في فترة زمنية قصيرة وغياب المتابعة ، كما أن قلة معلومات الإدارة عن التقييم وطرق القيام به توجد في القطاع الحكومي أكثر من الخاصث " .

جدول (٧) نوعية المعلومات التي يجدون صعوبة في الحصول عليها

	لا أعلم	بصورة كبيرة	بصورة معقولة	بصورة قليلة أو معدومة	المجموع
معلومات عن آخر ما توصل إليه العلم بالنسبة للتقييم والقياس .		%٧٣	%٢٧		%١٠٠
معلومات عن الوسائل والطرق لاستخدام Benchmark لمخرجات التدريب مع المنظمات الأخرى .		%٧٣	%٢٧		%١٠٠
معلومات عن ما يقوم به مدراء الموارد البشرية في المنظمات الأخرى .		%٦٦	%١٧	%١٧	
معلومات عن وسائل القياس .		%٥٧	%١٠	%٣٣	%١٠٠
معلومات عن كيفية القيام بالتقييم السليم		%٤٣	%٥٠	%٧	%١٠٠
معلومات عن المهارات المطلوبة للتقييم		%٦٣	%٢٠	%١٧	%١٠٠
معلومات عن مصادر التقييم الموجودة		%٥٢	%٢٦	%٢٢	%١٠٠
معلومات عن الجهات التي يمكن أن تقوم بعمليات التقييم .		%٥٠	%٣٣	%١٧	%١٠٠

الخلاصة والتوصيات :

إن أقلية من عينة القطاع الحكومي يعتقدون بأهمية تقييم التدريب لنجاح العملية التدريبية. وغالبية عينة القطاع الحكومى أحيانا يقومون بعملية تقييم برامجهم التدريبية ، كما بينت الدراسة أيضا أن أكثر الوسائل المستخدمة فى تقييم البرامج التدريبية هى الاستبانة والملاحظة وسجل الأداء، فى حين أن أكثر نموذج تقييمى مستخدم فى المنظمات الكويتية هو نموذج كيركباتريك، والمستوى التقييمى الذى تصل إليه هذه المنظمات التى تستخدم نموذج كيركباتريك هو مستوى ردة الفعل فقط .

كما بينت الدراسة أيضا أن غالبية أفراد العينة يقومون بقياس مدخلات التدريب والتى تتضمن عدد الموظفين المستفيدين من البرامج التدريبية ، المدفوعات للشركات التدريب ، مصاريف السفر التدريبية ، مصاريف التدريب للموظف الواحد ، الوقت المستغرق فى التدريب والقيم المالية المدفوعة لشراء معدات ووسائل التدريب .

بينت الدراسة أيضا أن أكثر التحديات التى تواجه المنظمات الكويتية وتحد من قدرتها على القيام بعملية تقييم سليمة هم كما يلى : ايجاد وسيلة تقيمية ممكن أن تستخدم لعدد مختلف من البرامج ، تكلفة عملية التقييم . ترجمة نتائج التقييم للغة الإدارة ونوع القرار الممكن اتخاذه بناء على نتائج التقييم هى من أهم التحديات التى تواجههم . هذا بالإضافة إلى تحديد أثر التدريب على المركز المالى ، الوقت المستغرق فى التقييم ، ايجاد وسيلة قياس كمية ونوعية ، التزام الإدارة ، ايجاد خبراء تقييم وجعل الإدارة والموظفين يشاركون فى عملية التقييم ، كما بينت الدراسة أن القطاع الحكومي يواجه العديد من الصعوبات في الحصول على المعلومات المطلوبة للتقييم .

إن تقييم التدريب ليس هو تحديد درجة رضاء المتدرب عن البرنامج التدريبى ، بل يجب أن يكون عنصر أساسى ومتداخل في العملية التدريبية ، كما يجب أن يبين فاعلية التدريب فى تحقيق الأهداف المنشودة ، بحيث يعطى معلومات مرتدة للمدرب تبين النواحى المطلوب تطويرها. كما أن عملية التقييم ممكن أن تستخدم لتدعيم معارف المتدرب ، لذا فالتوصية هنا هى وجوب تغيير الأسلوب التقييمى المتبع بالمنظمات الكويتية وعدم الاعتماد فقط على الاستبانة التى لا تساعد على قياس درجة التعلم والسلوك والنتائج .

كما بينت الدراسة فإن غالبية منظمات الكويت يستخدمون نموذج كيركباتريك ، ولكن يقيسون به المستوى الأول فقط وهو ردة الفعل ، بينما التقييم ليس هو معرفة مدى رضاء

المتدرب عن البرنامج ، بل هو لقياس مدى التغيير الذى حصل نتيجة البرنامج التدريبى وتحديد الفوائـــد للمكتسبة منه مقارنة بالمبلغ المستثمر . هذا بالإضافة إلى أن العملية التقيمية تساعد على بـــناء مصـــداقية لقرارات التدريب والتطوير ، وتساهم فى ربط استراتيجيات التدريب مع أهداف المنظمة ، كما أن نتائجه تساعد على دعم تعليم المتدرب وتحفيزه لتطوير ذاته . لذا فالتوصية هنا هـــى وجوب الانتقال لقياس المراحل الثلاث الأخرى التعلم ، السلوك والنتائج . كما أنه ولتحقيق نـــتائج أفضـــل من العملية التقيمية فيجب أن تصمم الوسيلة المستخدمة فى تقييم البرامج التدريبية بطريقة تتماشى بها مع أهداف البرنامج ، بالإضافة إلى ضرورة ايجاد جهة محددة ومسئولة عن التقيـــيم حـــتى تكـــون قادرة على تقييم البرامج ، ومن ثم إصدار النتائج والتوصيات والتى يمكن الاستفادة من نتائجها فى تطوير العملية التدريبية .

هـــذا إضـــافة إلـــى وجوب الكويتية بأن تقوم بعملية Benchmark لجهودهم وأنشطتهم التعليمـــية والتدريبية ، وتستخدم النتائج كأفضل أداء (Best Practices) حتى تساهم فى عملية تطويـــر الأنشـــطة التعليمـــية والتدريبـــية . إن استخدام Benchmark فى التدريب يجنب هذه المـــنظمات لإزدواجـــية فى البرامج ، حيث يتم التدريب باستخدام مواضيع محددة ومطلوبة فعلا للعمل ويساعد على نقل المعارف ويوفر معايير قياس فعالة لقياس جدوى التدريب .

المراجع العربية :

د. محمـــد عبد الفتاح ياغى : التدريب الإدارى بين النظرية والتطبيق ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٦ .

المراجع الأجنبية :

Al-Ali S. (1998) " Scientific Research" . Kuwiat Library Co., Kuwait.

Al- Ali, A. (1999) "HRD Training and Development Practices and Related Organisational Factors in Kuwaiti Organisations". PhD Dissertation , University of Bradford, UK.

Al-Athari A. (2000) "The Impact of Multimedia Based Training On Employee Training Effectiveness and Organisational Performance". PhD. Thesis. University of Bradford, UK.

Al-Athari A. (2001) "Multimedia Based Training: An Empirical Study of best practice and Proposed Model" The international Journal of Applied Human Resource Management – Vol2. No. 2 pp 64-96.

Al-Muraifea, K. M. (1993) "Employees Training Programs of Public Authority for Applied Education an Training". PhD. Thesis. University of Hull.

American Productivity and Quality Centre (1999) "What is Benchmarking?". American Productivity and Quality Centre, www.americanproductivityandqualitycentre.org.

Armstrong, M. (1996) "Personal Management Practice". Sixth Edition, Kogan Page Limited, London.

ASTD (1994) "Benchmarking the Training Process". American Society for Training and Development. Alexandria. VA, www.ASTD.com.

ASTD (1997) "Training Industry Trend". November. American Society for Training and Development. Alexandria. VA www.ASTD.com.

Buren E. and Bassi, J. (1999) "Sharpening the Leading Edge". Report code 99ASDIR, USA. American Society for Training and Development, Alexandria, VA.

Calvacca, L. (1999) "The Value of Employee Training" The Magazine for Management, Vol.27, No. 18, pp.186-187.

Camp, R., Blanchard, P. and Huszczo E. (1986) "Towards a More Organisational Effective Training Strategy an Practice" Areston Book, New Jersey.

Hamblin, A. C. (1974) "The Evaluation and Control of Training". Maidenhead, McGraw- Hill Book Company, London.

Hames, R. D. (1991) "Dynamic Learning: a Quality Approach to Quality Training". Total Quality Management, Vol. 2, No. 1 , pp. 39-44.

Henry, W. (1994) "Resistance to Computer Based Technology in the Workplace Causes and Solutions". Journal of Executive Development, Vol. 7, No. 1, pp. 20-23.

Kearns P. and Miller T. (1996) " measuring the Impact of Training and Development on the Bottom Line". Technical Communication Publishing Ltd., UK.

Kenney J. and Reid, M. (1986) "Training Interventions". Institute of Personnel management, London.

Kirkpatrick, D. (1986) "Do Training Classes Change Attitudes". Personnel, Vol. 63, No. 7, pp. 11-15.

Kuber, M. and Prokopenko, J. (1989) "Diagnosing Management Training and Development Needs". International Labour Organisation, Geneva.

Laird, D (1978) "Approaches to Training and Development". Addison Wesley, London.

Magdy, A. (1999) "Measuring and Evaluating Sales Force Training Effectiveness". PhD., Thesis. Old Dominion University, USA.

Manpower Services Commission, (1981) "Glossary of Training Terms" HMSO,6

McClelland, S. (1994) "A Model for Designing Objective Oriented Training Evaluations". Industrial and Commercial Training, Vol. 26, No. 1, pp. 3-9.

McDougall, N. (1990) "Management Training Evaluation for Decision Making". M.Sc, Dissertation, UMIST. Manchester.

Ministry of Planning (1998) "Annual Statistical Abstract" Statistics and Information Sector, Edition 34, Kuwait Times, Kuwait.

Nadler, L. (1970) "Developing Human Resources" Gulf,Huston.

Nadler, L. and Nadler, Z. (1990) "Developing Human Resources: Concepts and a Model". Third Edition. Jossey Bass, San Francisco.

Newman, J. (1999) "An Evaluation of a Professional Development Technology Training Program as Reported by Selected School Administration". PhD. Thesis University of Sarasota, USA.

Oakland, J. S. (1993) "Total Quality Management". Second Edition, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Paddock, C. (1997) " Benchmarks in Management training". Public Personnel Management, Vol. 26 , No. 4, pp. 441-460.

Patnaik, S. (1994) "Assessing the Feasibility of Computer Based Training (CBT)for Your Organisation". MBA dissertation, Bradford University .

Quick, T. (1991) "Training Managers so They can Really Manage". Jossey Bass Publishers, San Francisco.

Rae, L. (1986) "How to Measure Training Effectiveness" Gower Publishing England.

Richardson, L. E. (1998) "Creating Value with Training program". Employee Benefits Journal, Vol. 23, No. 3, pp. 6-7.

Robinson, D. and Robinson, J. (1989) " Training for Impact". Jossey-Bass Inc. Publishers, California.

Robeinson, K.R. (1985) "A Handbook of Training Management" Kogan Page Ltd. London.

Saari, L., Jo, T., McLaughlin, S., and Zimmerle, D. (1988) " A Survey of Management Training and Education Practices in U.S. Companies" Personnel Psychology, Vol. 41, No.4, pp. 731-743.

Senge, M. (1990) "the Fifth Discipline" Century Business, London.

Shafer, B. s., and Coate, L.E. (1992) "Benchmarking in Higher Education" NACUBO Business Officer. November, pp.28-35.

Steen, M. (1998) "Keeping Track of Training" Info World, Vol. 20, No 25, pp. 78-79.

Zairi, M. (1996) "Effective Benchmarking: Learning From the Best" Chapman & Hall, London.

Zairi, M. (2000) "Benchmarking-A Survey on Global Trends" European Centre for TQM University of Bradford



التذوق الجمالي والنقد الفني كمحتوى معرفي لتنمية السلوك الجمالي في مجال التربية الفنية

د. جاسم عبد القادر بن جمعة (*)

مقدمة :

يتلقى التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة طبقاً لمناهج التربية الفنية في خطة الدراسة معارف وحقائق وممارسات تطبيقية لمجالات الفن التعبيرية المختلفة ، كما يقومون بممارسات عملية متنوعة باستخدام أنواع مختلفة من الخامات لاكتساب الخبرات الفنية الإبداعية في هذا المجال . فكل مجالات الفن المختلفة تعمل مجتمعة على تنمية الوعي بالقيم والأسس المشتركة للفنون التشكيلية ككل ، والخصائص المميزة لكل فن منها على حدة، بحيث تتكون لدى التلميذ حصيلة ثقافية متكاملة تسهم بشكل فعال في تنمية قدراتهم على التعبير الفني . ولكن تفتقر مناهج التربية الفنية لعنصرين هامين ، وهما النقد الفني ، والتذوق الجمالي بعملياته المختلفة ابتداءً بالتفضيل الجمالي وانتهاءً بالحكم الفني ، لما لها من آثار إيجابية بجانب الممارسة العملية في منظومة التكامل بين التقنية والمعرفة البصرية الجمالية لمحتوى الأعمال الفنية لتذوقها ، والقدرة على التحدث تجاهها، والتفضيل بينها وبين غيرها من الأعمال الفنية ، والقدرة أيضاً على إصدار الأحكام الجمالية من منطق التذوق الفني ، ومعرفة الأشياء الجميلة وما تعكسه من سلوكيات بيئية حسنة، تنمي لدى التلميذ حب التفاعل مع البيئة المدرسية والمحيطة ، والمحافظة عليها وتجنب سلبياتها التي تسيء لها وللفرد وللمجتمع ، كما أن الثقافة الفنية الواعية لمحيط التراث البيئي، والحضارة الفنية، والقدرة على التمييز بين تلك الحضارات لهو من دواعي الإهتمام والإنتماء للحضارة العربية وتأصيلها وتقديمها دائماً برؤى جمالية للآخرين .

إن الرؤية الفنية للأعمال الفنية وتذوقها لدى التلاميذ ، تختلف تبعاً لاختلاف ونوعية الثقافة والاستعداد والعمر الزمني ، والقدرة على إدراك التفاصيل، كل هذه العوامل يجب على معلم التربية الفنية أن يكون لديه القدرة على تفتيح ذهن التلاميذ لمحتوى ما يقع تحت بصرهم من

(*) الاستاذ المشارك بكلية التربية الأساسية والعميد المساعد للشئون الطلابية – بالكويت .

مدركـــات جمالية لمحتوى الأعمال الفنية، سواء تراثية ، أو متحفية ، أو معارض فنية للكبار، أو معارض لأقرانهم ، وهذا لا يتأتى إلا باحتواء منهج التربية الفنية على بنود تهتم بترسيخ تلك القيم الفنية التذوقية الجماليـــة كمنطلق لتكامل بنـــاء الشخصية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة بدولة الكويت .

"إن التلاميذ عند تذوقهم لأي عمل فني ، يبدأ باستدعاء كل ما لديه من خبرات من حصيلته الســـابقة التـــي تتصـــل بالموقف، " وهذا لا يتأتى إلا عن طريق التدريب والملاحظة والاستمتاع بـــالعمل الفنـــي، والـــذي يؤدي ذلك هو المعلم تجاه تلاميذه لينمي عندهم حاسة التذوق الجمالي والتفضيل الجمالي للأعمال الفنية والقدرة على النقد الفني الصحيح .

فالتربـــية الفنية وسيلة وليست غاية ، أي وسيلة يتم من خلالها المساهمة فى تربية التلاميذ وتوجـــيههم نحو الصالح العام ، فليس الهدف منها تدريب التلاميذ على بعض القواعد والمهارات والتقنـــيات المختلفة لإنتاج الأعمال الفنية ، بقدر ما تعكسه هذه القواعد على سلوك التلاميذ ، بل هو تعديل تعكسه سلوكهم والمساهمة في تربيتهم عن طريق الفن . فممارسة الأعمال الفنية ليست غايـــة فـــي حـــد ذاتها، وإنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها القيم والمهارات والعادات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات والميول عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية ، والاستمتاع بها وتذوقها ، فالمقصود بالتربية عن طريق الفن هو تعديل السلوك إلى سلوك جمالي .

بناء على ذلك ، فإن مستوى النقد الفني، والتذوق الجمالي، عند التلاميذ يتوقف على مدى ما تحققه مناهج التربية الفنية في التعليم العام من نمو في معارفهم الخاصة بالفن ، وصقل قدراتهم المرتـــبطة بهـــذا التذوق الفني الجمالي . وقد يكون في التركيز على أهمية احتواء منهج التربية الفنـــية لعنصر الثقافـــة لرفع مستوى التذوق الفني ، ولا يفوتنا إغفـــال عامل تربوي هام ، وهو البيئة . فمن المتفق عليه أن لبيئة الفرد دوراً كبيراً في تكوين ثقافته الفنيـــة ، ومعايير تذوقه للفن. ولكن إيجابية . دور البيئة في هـــذا الصدد ، تتوقف على مدى التقدم الثقافي في المجتمع . ومن هـــنا يـــرى الباحث أن افتقار مناهج التربية الفنية في التعليم العام على مادة النقد الفني والتذوق الجمالـــي لهـــو من الأمور ذات القصور والواضح في طبيعة المنهج، لأنه ذات أهمية كبرى في تربـــية الـــنشء وتنمية السلوك الجمالي لديهم ، والمحافظة على بيئتهم ، وانتمائهم الوطني ، مع إكســـاب البيئة ســـواء المحلية أو المدرسية الطابع الجمالي لها ، والتعبير عنها بمنطق المحافظة على جمالياتها .

تحديد المشكلة :

إن الإهتمام السائد في تدريس مادة التربية الفنية في مراحل التعليم العام في العالم العربي يركــز فقــط علــى الناحية العملية، التي جعلت المعلمين يصبون كل إهتمامهم بطرقها وأساليب تدريســها المتعددة مع قلة الاهتمام بالجوانب النظرية، التحليلية والتأملية، التي تمثل جانباً أساسياً فــي الخــبرة الجمالية، والتي تتحقق بدورها من خلال الممارسة والتدريب على عمليات التذوق الجمالــي والــنقد الفني بمداخلها المعروفة أو المبتكرة التي يمارسها التلاميذ بالمراحل التعليمية المخــتلفة . فمــن هنا تحدد مشكلة البحث في قصور منهج التربية الفنية بالتعليم العام عن أهمية تدريس النقد الفني والتذوق الجمالي للتلاميذ لتنمية الناحية التذوقية الجمالية لديهم ، ورفع قدراتهم الإدراكية والبصرية لفهم محتوى الأعمال الفنية لأقرانهم، وهضم التراث الفني الحضاري لبلادهم، وتنمية السلوك الجمالي السوي لديهم تجاه ما يتفاعلون معه في البيئة والمحافظة عليها .

كما أن إغفال المنهج للدور التربوي الثقافي للمتاحف والمعارض المدرسية، كمدخل أيضاً لتنمية قدرات التلاميذ في مجال التذوق والنقد الفني ، التي تمثل الجانب السلوكي لاكتساب الخبرة الجمالية الشاملة . مما يؤثر على تكامل بنية الشخصية السوية لهؤلاء التلاميذ .

أهداف البحث :

في ضوء تحديد مشكلة البحث يمكننا وضع الأهداف التالية:

- التأكيد على مدى فاعلية احتواء منهج التربية الفنية في التعليم العام على النقد الفني والتذوق الجمالــي فــي بناء الشخصية المتكاملة لدى تلاميذ المدارس، للتفاعل من خلالها في تكوين إتجاهــات جمالية ترفع من مستوى الذوق العام ، والارتقاء الجمالي بسلوكيات التلاميذ تجاه البيئة المدرسية وما حولها .
- الإرتقــاء بالسلوك الجمالي لدى التلاميذ من منطق ربط إنتاجهم الفني كسلوك مهاري بالقدرة على التحدث تجاهه جمالياً ، ونقد أعمال الآخرين بطلاقة ومرونة مما تؤكد شخصية التلميذ ، وتنمي لديه أيضاً القدرة على اكتشاف العلاقات الجمالية في البيئة وترسيخها لديه .
- ضــرورية إحــتواء منهج التربية الفنية على مادة النقد الفني والتذوق الجمالي بمراحل التعليم العام بدولة الكويت ، للمساهمة في القضاء على السلوكيات غير السوية لدى التلاميذ وتدعيم الترابط الثقافي والاجتماعي والفني الجمالي لديهم .

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث فيما يلي :

- إن ميدان التربية الفنية في دولة الكويت يفتقر إلى البحوث والمؤلفات والاختبارات الميدانية في مجال النقد الفني والتذوق الجمالي – كما أن تقويم المناهج الخاصة بالتربية الفنية في ذلك المجال تعتمد على البحوث الميدانية .
- يمثل التحقق من مستوى النقد الفني والتذوق الجمالي عند التلاميذ ضرورة هامة للحكم على شخصية التلاميذ من ناحيتي التذوق والإبداع ، وذلك لأن السلوك الفني يتكون من هذين الجانبين ، وكلاهما له أهمية بالنسبة للدور الذي سوف يقوم به هؤلاء التلاميذ في مجتمعهم وبيئتهم، والإرتقاء بالمستوى الثقافي الفني له ، ويكون له أيضاً مردود إيجابي في شخصياتهم المستقبلية.
- أهمية احتواء منهج التربية الفنية على مادة النقد الفني ، والتذوق الجمالي كمدخل للتربية الجمالية بطابعها الحيوي الذي يتفاعل من خلالها التلميذ مع أقرانه الآخرين ومجتمعه بنوع من الحب والتفاني في العمل .
- أهمية دور المتاحف والمعارض الفنية في تدعيم الرؤية الجمالية لدى التلاميذ، لفهم طبيعة التراث الفني وجمالياته والمحافظة عليه، وتقديمه برؤية جديدة نابعة من الدراسة والتحليل وإثبات الشخصية الفنية لديهم .

فروض البحث :

- إن دراسة النقد الفني والتذوق الجمالي يؤدي إلى تعديل السلوك الاجتماعي لدى النشء بالمراحل السنية المختلفة ويحوله إلى سلوك متكامل .
- إن القدرة على الإبداع الفني لدى التلاميذ ترتبط بالاستعداد، والتأهب وإبداء الرأي والقدرة على التحليل وإصدار الأحكام الجمالية حول إنتاجهم الفني كمنطلق لترسيخ أهمية ودور النقد الفني في بناء الشخصية المبدعة فنياً وسلوكياً واجتماعياً .

مسلمات البحث :

- إن تدريس النقد الفني والتذوق الجمالي لتلاميذ مراحل التعليم العام بدولة الكويت ينمي لديهم الوعي بجماليات البيئة الكويتية والإنتماء الثقافي والحضاري لها .

- إن القـدرة علـى التفضـيل الجمالي لدى التلاميذ لا يتأتى الا بتدريس مقومات النقد الفني والتذوق الجمالي للتلاميذ بالتعليم العام .

حدود البحث :

- دراسة منهج التربية الفنية بالتعليم العام للوقوف على تداعياته التعليمية والثقافية.

منهج البحث :

- يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمحتوى منهج التربية الفنية بالتعليم العام للوقوف على مدى تحقيقه لأهداف التربية الفنية المعاصرة .

مصطلحات البحث :

١ – النقد الفني :

- هو التقدير الجمالي وفقاً لأسس ومعايير محددة .

٢ – التذوق الفني :

وقد عرفه فؤاد أبو حطب بأنه " هو الاستجابة إلى الخصائص الجمالية للعمل الفني . وهو نمـط مركب من السلوك يتطلب في جوهره إصدار أحكام على قيمة شيء (عمل فني) أو فكرة أو موضوع من الناحية الجمالية " (٥ – ٣) وعملية التذوق الفني تتضمن ثلاث عمليات .

(أ) الحساسية الجمالية : Aesthetic Sensitivity

" وهـي الاسـتجابة الحسـية للمثيرات الجمالية التي تتفق مع مستوى محدد من مستويات الجودة في الفن " . (٥ – ٤) .

(ب) الحكم الفني : Aesthetic Judgment

" وهو درجة الإتفاق بين حكم المفحوص وأحكام الخبراء في الفن " (٥ – ٥) .

(ج) التفضيل الجمالي : Artistic Preference

" نـوع مـن الاتجاه الجمالي الذي يتمثل في نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله يحب (أو يقبل على أو ينجذب نحو) فئة معينة من أعمال الفن دون غيرها (٥ – ٦) .

الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم الفن :

تعتمد البحوث والدراسات الميدانية المعاصرة في مجال التربية الفنية على الاهتمام بالأساليب والطرائق التعليمية الجديدة، التي تعتمد على الفلسفة والفكر التقدمي، الذي يستند إلى أن التلميذ لا يمكن بأي حال من الأحوال ان يحكم نفسه بنفسه، إذ يجب أن تفرض عليه بعض التحديات ، لكي يؤكد ذاته وينمو النمو المتناسق مع طبيعة الفن كمادة دراسية تقنية ، ومع البيئة والمجتمع من خلال المنظومة الجمالية . هذا إلى جانب أن المدرس أصبح يوجه التلاميذ إلى الاستجابات الجمالية للعمل الفني الخلاق، سواء من تعبيراته الذاتية أو من تعبيرات زملائه ، والنقد الفني لهم لاكتساب الحساسية الجمالية تجاه عملية التفضيل الجمالي لديهم . وبذلك يكتسب التلميذ ثقة بنفسه على اعتبار أنه شخصية مستقلة له نمطه في التعبير الفني .

هناك اجماع حالي على أن الانسجام الضروري في تربية النشء هو تربيتهم على أن يتعايشوا تلقائياً مع قوانين الانسجام الجمالي ، والتذوق الفني لأعمالهم وأعمال الكبار ، وبذلك نضمن إيجاد حالة من التوازن النفسي الجمالي ، والانسجام العقلي والشعور بالإشباع الجمالي لديهم، وقد تبلورت تلك الأفكار والتوجهات ونضجت حتى تحولت إلى اتجاهات تربوية ومناهج دراسية وتعليمية مقننة ، منها : اتجاه التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline – Based Art Education والمعروف اختصارا باتجاه (DBAE) . وهو برنامج يقوم على تدريس التربية الفنية خلال المجالات الآتية :

١ – علم الجمال . ٢ – تاريخ الفن .
٣ – النقد الفني . ٤ – الإنتاج الفني .

فمن خلال الدراسات الميدانية التي قام بها الباحث وخبراته التدريسية ومؤلفاته ومتابعاته تحليل مناهج التربية الفنية بالتعليم العام ، للوقوف على الإسهام في تطويرها فسوف أستعرض لأهم العوامل التي يجب الاهتمام بها في وضع.منهج التربية الفنية للمراحل السنية المختلفة كمنطلق للتطبيق وفق معايير مختلفة ، سلوكية ، مهارية ، تربوية ، نقدية ، تذوقية بحيث أن يكون منهج التربية الفنية يشتمل على الجوانب التقنية المتعلقة بالفنون وطرق صياغتها، واكتساب المهارات من خلال الأداء العملي في إنتاجها ، بجانب النقد والتذوق الفني بعملياته المختلفة من حساسية جمالية وتفضيل جمالي وحكم جمالي ، لاكتمال الخبرة الفنية لدى التلميذ وتساعده على كسب العديد من القيم السلوكية الفنية التي تكون منطلقاً له نحو تحريك البيئة الجمالية تجاه تعامله

مــع أقرانه بالمدرسة وبالمنزل وبالمجتمع. وهذا ما تنشده التربية الفنية الحديثة في تكامل وبناء الشخصــية المعاصرة في ضوء ما يستجد من أبحاث تؤصل تلك الإتجاه وتراعيه . ولتحقيق ذلك يجب الإهتمام بالعوامل التالية :

أولاً : موقع التذوق الجمالي والنقد الفني في الثقافة الفنية :

مفهوم الثقافة الفنية :

مستوى الخبرة بالأعمال الفنية الخاصة بالفنون التشكيلية – التدريب على التمييز والمقارنة بين الأساليب الفنية المختلفة ، وتحليل العمل الفني ، وطرق التنفيذ المختلفة وخصائصها التي تعين على تذوق الأعمال الفنية على أسس فنية سليمة .

إن الــثقافة العامة للمواطن تعتمد أولاً على مدى إعداد النشء منذ الطفولة ، حيث توضع فيه اللبنات الأولى من المعرفة والأحاسيس والخبرات. ولمعلم الفن دور طليعي في ذلك، فهو الذي يربــي الحــس والوجدان والذوق والرؤية الجمالية، وتربية الإبداع والاختراع والخيال والمعرفة والسلوك والتعاون وغيرها من تلك الجوانب التي تعجز مواد الدراسة الأخرى عن تحقيقها تماماً.

فالتربية الفنية هي فرع من فروع التربية الجمالية التي هي بدورها فرع من فروع التربية العامــة تشترك معها في فلسفتها وأهدافها وتعمل على تحقيقها ، هادفة إلى إثراء الوعي الجمالي والــتذوق الفنـــي عند الأفراد بكل ما يقع تحت بصرهم من أشياء ، كما تساهم في بناء الشخصية الســوية وتنمـــي عــندهم القدرة على التفكير الإبداعي ، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم وخيالاتهم والتحدث عنها بطلاقة . كما تكون لدى التلاميذ وعياً ثقافياً نحو ممارسة العمل التطبيقي وحــب العمل الجمعي ، والمشاركة فيه لتأكيد صلة التعاون ، كما تكون لديهم رؤية نقدية وتذوقية جمالية لكل ما يحيط بهم وببيئتهم مما تنعكس على سلوكياتهم في الحياة العامة والخاصة.

إن مفهــوم التربية الفنية وما اعتراه من تغير وتطور في النصف الأخير من هذا القرن ، أكــد لــنا أن التربية الفنية أصبحت نوعاً من الخبرة الفنية التطبيقية، والثقافية التراثية، والتذوقية الجمالــية ، كلها تتفاعل معاً لتقدم للأمة جيلاً يتمتع بالشخصية المتكاملة التي تتفاعل مع معطيات البيئة بنظرة جمالية نقدية واعية .

لقــد اعــتقد الكثير من الباحثين انه من خلال الممارسة الفنية يمكننا أن نصل بالتلميذ إلى تثبيــت القدرات الجمالية والتفضيلات الجمالية لديه . فإنني لست أخالفهم على أن الممارسة الفنية ينــتج عــنها بعض القدرات التفضيلية، والإحساس بالقيم الجمالية عند التلاميذ ، ولكن لو أضيف

علــى هذه الممارسات الفنية التي تكسب المهارة، وأيضاً بعض القدرات الابداعية لهم ببعض من المــواد ذات الصــبغة المعرفــية التي تحوي على الجماليات والتفضيل الخاص بالقدرة التذوقية والنقدية، يمكن أن تكون عنصراً فعالاً في تكامل تلك الشخصية التي سوف تكون عماد المستقبل .

إن الاهــتمام اليسير بالثقافة الفنية في مدارسنا لا يؤدي إلى القدرة التي نرغبها في طلابنا حتى نصل بهم إلى الإحساس بالجمال وتذوقه ونقد ما يتاح من أعمال بواسطة الطلاب .

ولكــم لاحظت القصور الذي يتملك طلابنا عند الحديث عن أعمالهم أثناء المعارض التي يقومــون بها في المدارس وغيرها . إن العجز واضح في عدم وجود الثقافة الفنية ، وأيضاً عدم القدرة على إبراز هذه الثقافة أثناء المناقشات والحديث عن الأعمال الفنية العالمية والإقليمية .

وبأعــتقادي أن هناك أسباباً كثيرة أدت إلى هذا القصور في إعطاء الثقافة الفنية للتلاميذ ، وما يترتب عليها من قلة في الخبرات الجمالية والتذوقية والنقدية وهي :

١- الاعــتقاد السائد بأن تدريس مادة الفن هو إيصال الطالب الى نقل الواقع نقلاً حرفياً ، وأن الممارسة الفنية هي السبيل الوحيد لذلك . وأن الذي لا يستطيع أن ينقل الطبيعة بدقة شخص لا يملك الموهبة .

٢- الاهتمام بإعداد المدرسين في كليات التربية الفنية من حيث إكسابهم المهارات الفنية والتقنية المتعددة ، من خلال إعطائهم كم هائل من المواد ذات الصبغة العملية، مع إعطاء القليل من المواد الثقافية الفنية ، مثل تاريخ الفنون والنقد والتذوق الفني وتحليل رسوم الأطفال فقط .

٣- كمــا طغــت المواد الثقافية التربوية على المواد الفنية بما تصل إلى حالي ٦٠ % من نسبة المواد بشكل عام .

٤- الــتدريس فــي مدارسنا لا يعطي فرصة للطالب بأن يعبر عما يجول في نفسه ، بل إن في أغلب الأحيان تفرض عليه الموضوعات التي يرسمها أو ينقلها بالمعنى الصحيح .

٥- إن أغلب الخامات التي يمارس الطلاب من خلالها التعبير الفني لا تزيد عن الألوان الشينية أو الخشبية .

٦- معظــم التعبــيرات الفنــية التي يتناولها التلاميذ ذات الشكل المسطح ، والتي يستخدم فيها كراسات الرسم ، مع قلة الموضوعات التعبيرية ذات البعدين أو الثلاثة أبعاد .

٧- عدم إعطاء الفرصة للطالب للتحدث عن الموضوع الذي اختاره للتعبير ، وكيف قام بعمله، وماذا يقصد من وراء استخدامه للألوان التي اختارها .

٨- لـم تشتمل مناهج مادة التربية الفنية على زيارة المتاحف والمعارض ومناقشة الطلاب أثناء تواجدهم بالمعرض أو بالمتاحف ، والحوار الفني الجمالي بينهم وبين أساتذتهم عن الأعمال الفنية .

٩- قلـة الباحثين الذين إهتموا بالنقد الفني والتذوق الجمالي في كتاباتهم في مادة التربية الفنية ، حيث تقتصر أغلب كتاباتهم على فلسفة الجمال ، وقيمته وتاريخ عصر النهضة الذي مازال يمارس أسلوبه كقاعدة فنية يسير عليها الطلاب والفنانون .

١٠- إن تقيـيم الطالب في مدارسنا لا زال يتبع فيه الطريقة القديمة التي تعتمد على قدرة الطالب في محاكاة الطبيعة دون الوقوف على قدراته التخيلية والإبداعية الناتجة عن الثقافة والقدرة على الإدراك الواعي لعناصر بناء العمل الفني وتذوقه .

ثانياً : أهمية التذوق الجمالي في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ :

إن عملية التذوق تتم في كل لحظة من لحظات الحياة بل إن الحياة في مضمونها وجوهرها تعـتمد على التذوق ؛ لأنه يسهل الاستجابات الانفعالية للمواقف الخارجية التي تقتضي من التلميذ إبداء الرضا أو السخط في استجابته لهذه المواقف، وحينما يستجيب يفعل ذلك بطريقة لا شعورية، فالعـادات الجمالـية السـوية التي تدرب عليها في تنشئته تكون لـه في النهاية معايير التذوق ، وتشكل قدرته في الحكم على الأشياء .

ولقـد درج الناس على قصر التذوق على الاستجابة للأعمال الفنية بأنواعها دون أن يمتد البصر ليدرك أن كل سلوك يقوم به الإنسان في الحياة إنما يركز في جوهره على مغزى التذوق، فالشعور الجمالي حالة وجدانية تقوم على الإدراك الجمالي للظواهر الموجودة ليس في اعمال الفن فقط بل وفي الواقع أيضاً .

إن القـدرة على التذوق الجمالي ، وأيضاً على الإبداع الفني كامنة في كل شخص وقابلة للنمو ؛ كل خبرة جمالية ، مهيأة لخبرة جديدة ، أي كل كشف جديد هو تمهيد لكشف آخر ، وهكذا في حركة تصاعدية ، ولكن بشرط أن تؤدي كل خبرة جمالية إلى محاولة التعبير عنها وصياغتها بما لدينا من وسائل التعبير .

وعملــية التذوق الجمالي تنمو لدى التلميذ بالممارسة ، فالعين التي تألف الأشياء المرئية، المــنظمة الجمــيلة الألــوان والأشكال ، ينمو لديها بلا شك معيار تقيس به قيم الأشياء الجميلة . فالــتذوق والتفضــيل الجمالي عملية يحتاجها كل فرد مهما اختلف دوره في المجتمع ، إلا أنه لا يطبقها في الأعمال الفنية فحسب بل في كل جوانب حياته ، حين يأكل ، حين يقضي وقت فراغه، حيــن يلبس وفي معاملته للآخرين .... وعلى هذا يعتبر النقد الفني والتذوق الجمالي الفني جانبين هامــين فــي تكوين الأفراد .والتعلم بدون تذوق هو جناية ضد المدنية، لأنه يخلق أشخاصاً ليس لديهــم الحس الكافي للتذوق . ولا شك أن الإنسان كلما وسع دائرته التذوقية ، فإن ذلك يعني أن ثقافته بدأت تتسع ويبدأ يدرك العلاقات التي لا يحسها الشخص العادي الذي لا يتمكن من أن يرى إلا في الحدود الضيقة التي سجن نفسه فيها ، ولكن توسيع دائرة الإدراك تعنى أن الشخص يرى أشياء فيما يحيط به لا يستطيع أن يراها غيره من الأشخاص .

ثالثاً : دور النقد الفني في بناء شخصية التلميذ تربوياً وفنياً :

إن النقد الفني هو محاولة لتفسير أو توضيح مضمون العمل الفني . ومن المؤكد أن إيضاح معنى العمل وبنائه من أهم أغراض النقد الفني . بل إن بعض النقاد من الفنانين المربين في الآونة الأخيرة يرون أنه أهم من التقدير لأنه نقد تفسيري. لأن النقد التفسيري ضروري لبناء الشخصية الفنــية، نظراً لأن طبيعة الفن المتغيرة ، وما تشتمل عليه من مدخلات فلسفية، تجعل الناقد يفسر العمــل الفنــي في ضوء التجربة الذاتية للفنان ، وأسلوبه التعبيري ، ومنطقه الفكري الإبداعي . ولتوصــيل تلك المفاهيم الجمالية الكامنة وراء تلك الأعمال للمشاهدين والمتذوقين لهو من الأمور الصعبة بالنسبة للناقد ؛ لأنه هو الذي يشرح ما تنطوي عليه الفنون ، أي تلك القوى التي تعمل في الفنون ، والتي هي أعظم منا وتأتي من مصادر خارجة عنا ، أو من ورائنا .

فالــنقد التفســيري والــنقد التحليلي التقديري من الأمور الهامة في بناء الثقافة الفنية لدى الــنشء، أي همــا الجسر الذي يعبر من خلاله العمل الفني إلى المشاهدين والمتذوقين . لأن كلا النقديــن يكمــل كل منهما الآخر ، من حيث شرح جماليات العمل الفني وفلسفته وبيان المضمون التعبيري الذي يريد الفنان توصيله للمتذوقين للتعرف عليه والاستمتاع به ، ويكون لــه نفس الأثر الإيجابــي الذي يقصده الفنان . فالمهمة الرئيسية للنقد هو نشر المعرفة ، وتوضيح الرؤى ونشر الفكر الفلسفي تمشياً مع طبيعة العصر .

إن معلــم التربـــية الفنـــية الحديثة لابد أن يكون عنده الإلمام الكافي بمقومات النقد الفني البـــناء، لكي يفسر محتوى العمل الفني للتلاميذ ،وبالتالي يكتسبون خبرات جديدة في محتوى فهم وإدراك مـــا يعرض أمامهم من أعمال سواء للتلاميذ أو الكبار أو الأعمال المتحفية ، حتى تجعله على وعي وإدراك بمحتوى العمل الفني ،وتبني لديه القدرة على التحدث عن الأعمال الفنية سواء لأقـــرانه أو أعماله، فتنمي بلا شك لديه حاسة التذوق الفني الجمالي . فبناء الشخصية السوية لدى التلاميذ في مدارسنا يتوقف على قدرة معلم التربية الفنية في أن يجمع بين خاصتي اتاحة الفرصة "لتعبـــير الفني بطلاقة ومرونه لدى التلاميذ ، بجانب إكسابهم القدرة على التفاعل مع العمل الفني وإبـــداء الرأي والحكم عليه . فديمقراطية التعبير بين التلاميذ تخلق بينهم نوعاً من حب الاستمتاع بـــالعمل الفنـــي، بجانـــب إكسابهم التربية السليمة من خلال ترتيب الأفكار، والقدرة على التعامل الســـوي تجـــاه بعضهم البعض ، من حيث الحوار البناء واحترام آراء الآخرين ، مما يعطي لهم الثقة في أنفسهم وإحترامهم لعملهم ولعمل الآخرين .

رابعاً : التذوق الجمالي وأثره في تنمية التفضيل الجمالي لدى التلاميذ :

إن التفضيل الجمالي من العمليات المهمة التي يجب على معلم التربية الفنية أن ينميها لدى تلامـــيذه حيـــنما يفكر في مسألة تنمية التذوق الفني ، ووضع برامج ومناهج خاصة به . ويذكر "ريدهـــا ستي " عده أسباب لهذا فيقول " إن التفضيل يتصل بقضية كيف نتعلم أن نحب الأفكار أو الموضـــوعات الخاصة بالفن ، وإن حبنا وعدم حبنا ، أو إعجابنا وعدم إعجابنا يؤثر في السلوك الـــذي يؤدي إلى التذوق الفني ، وإن التفضيل الفني لـــه صلة وثيقة بالحياة العملية ، وتعاملنا مع المنـــتجات المخـــتلفة، كمـــا هـــو الحـــال بالنســـبة لموضـــوعات الأزيـــاء على سبيل المثال. (١١ – ٣٣٦) . وهـــذا الســـبب الأخـــير يشـــير إلى ضرورة تنمية التذوق الفني لدى التلاميذ بالمدارس منذ المراحل السنية الأولى، لتنمية الحس الجمالي لديهم حتى يكون منطلقاً فيما بعد نحو وضـــع معايـــير لهم لاختيار ما يتناسب مع ذوقهم العام في تناول جميع المستهلكات التي يختارها لنفسه ولحجرته ومنزله وبيئته ، في جو من التوافق الجمالي بين النفس وما يرتبط بها من أذواق جمالـــية تتناسب وميوله واتجاهاته الفنية . فإن اختيار المنتجات السلعية المتداولة في المجتمع من قبل التلاميذ ، أصبحت الآن تشكل جانباً هاماً في حياة النشء لتعددها وتنوعها الذي لا حصر له. فكـــثافة الإعلانات عن هذه السلع في وسائل الإعلام المختلفة ، كل يحاول أن يبين جودة سلعته بإلحـــاح مـــتوال وتركيز شديد على المستهلك ، ينتج عنها تذبذب وإرتباك شديدان ، إن موضوع التفضـــيل الفنـــي وذوق المســـتهلك من الموضوعات التي يتناولها علماء الاجتماع وأساتذة الفن

بالدراســـة والتحلـــيل ، وبينهما حوار مستمر في هذا الموضوع، فهناك محاولات واسعة مركزة لعلماء الاجتماع لمواجهة هذه المشكلة وقابلها علماء الفن بالإنكار (١١ – ٤١٠) .

فعــندما يهتم المعلم بإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن ذاتهم واختيارهم للألوان والتفضيل بيــنها وبيــن غــيرها مــن الخامات للتعامل معها كوسيط تعبيري، يمكن أن تكون مدخلاً لتنمية التفضيل الجمالي لديهم . كما أن تقدمهم للأعمال الفنية، المتعددة المجالات تفتح لهم آفاق التفضيل الجمالـــي النابع من تذوق الأعمال الفنية والقدرة على التفريق بينها والتحدث عنها . كل ذلك هو مـــراحل متعددة لتنمية التفضيل الجمالي ، ويترتب عليه أيضاً ترسيخ السلوك الجمالي فيّ تعامله واختـــياره وتفضـــيله لملبسه وأدواته، وتنسيق حجرته وغير ذلك من السلوكيات الجمالية المترتبة علـــى أهمـــية تنمية التفضيل الجمالي لدى النشء ، كسلوك حضاري تتكون من خلاله الشخصية الفنية التي لديها القدرة على الحوار، واتخاذ القرارات في الكبر خلال حياته العامة والخاصة .

خامساً : أهمية المعارض والمتاحف فنياً وثقافياً وتذوقياً :

إن عملـــية الإبـــداع الفني تتشابه مع عملية التذوق الفني على الرغم من طبيعة الممارسة الفنـــية ، فهـــي فـــي نفـــس القيمة التي يجنيها الفرد الذي يمارسها . فهذا يوضح ويبرز لنا قيمة المعارض وأهميتها من الناحية الفنية والثقافية والتذوقية . فالمعارض المدرسية تعمل على توحيد مشـــاعر التلامـــيذ وأفكارهم ، ومتى توحدت المشاعر والأفكار سهلت الألفه والترابط . هذه هي القيمة الأساسية للمعارض المدرسية .

فالمعـــارض مـــن الوســـائل التي تعمل على الإرتقاء بالذوق الفني بين التلاميذ وبعضهم الـــبعض، وبين تلاميذ المدرسة وغيرهم ممن يزورونها مما يحدث نوعاً من النقد الفني والإرتقاء بـــالذوق العام لدى التلاميذ وإتاحة الفرصة لهم لإبراز آرائهم وتفضيلهم الجمالي لتلك الاعمال . كمـــا تحث التلاميذ على ممارسة الأعمال الفنية والتعلق بها ، لا سيما إذا كانت المعروضات من الأعمال الممتازة التي لها اتجاهات بارزة .

وتعمل المعارض على تأكيد ذات التلميذ ، فتزيدهم ثقة في أنفسهم ، مما يجعلهم يمارسون الأعمـــال الفنية بمزيد من الرغبة ، ويدفعون غيرهم إلى ممارستها. والمعارض تعمل أيضاً على الـــنهوض بمســـتوى التربـــية الفنية بما تعرضه من اتجاهات سليمة ، وأفكار حديثة ، واكتشافات مبتكرة في فروع المادة وخاماتها المختلفة . فعن طريق المعارض يقف المشتغلون بالتربية الفنية على أقصى ما وصلت إليه المادة من تقدم أو تطور .

إذا كانت الصلة بين المدرسة والبيئة الخارجية من الأمور التي تلجأ المدرسة إلى تأكيدها بكـــل الوسائل ، فالمعارض إحدى هذه السبل . فعن طريقها يمكن دعم الصلة بين الاثنين . فتقف المدرسة على آراء الآخرين في نشاطها الفني، ويقف الآخرون على رأي المدرسة فيهم ، فتزداد الأهــداف المشـــتركة بين الاثنين وضوحاً، وهي الارتقاء بالذوق الجمالي للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها .

وفـــي إقامـــة المعارض المدرسية فرصة للتعرف على التلاميذ ذوي المواهب الفنية ، مما يدفـــع المســـئولين إلـــى العـناية بهم ، وتمهيد سبل التقدم والنجاح لهم ، فتستفيد البلاد منهم في المســـتقبل. وإذا كانت هناك قيمة أخيرة للمعارض فهي بث روح التعاون بين التلاميذ، وتدريبهم علـــى تحمـــل المســـئولية . فمعـــرض الفصل الواحد ومعرض المدرسة ، ومعرض المنطقة ، والمعرض العام ، والمعرض العالمي كلها معارض تشكل عنصراً فعالاً في تنمية شخصية متعلم الفن المتكاملة . فإن التربية الفنية من خلال وسائل الاتصال لها دور في تربية وجدان متعلم الفن فنياً وجمالياً وتذوقياً . وللتربية الجمالية التي تعكسها المعارض الفنية دور مهم في تكوين شخصية التلميذ المتكاملة التي تنمو وتتطور إمكانياتها ذات القيمة الإيجابية في نطاق البيئة والمجتمع. ومن أكـــثر الوظـــائف أهمـــية بالنسبة للمعارض في مجال التربية الفنية والجمالية هي تنمية الحواس، والقدرة على النقد الفني، والتذوق الجمالي، والتفضيل الجمالي لما يحبه الفرد ويستحسنه، ويجعله في تآلف مع البيئة والمجتمع والعالم الخارجي .

وفـــي الآونة الأخيرة أخذت تنمو ظاهرة متاحف الأطفال وتزداد اتساعاً ، وأنشئت الأقسام التـــي تعنـــي بـــإعداد البرامج التثقيفية والتربوية المناسبة لأعمارهم من خلال المفاهيم الجمالية والتشـــكيلية ، التـــي تتمـــيز بها النماذج الفنية المعروضة بقاعات المتحف. وقد تحولت مثل هذه المـــتاحف إلـــى خلايا ثقافية حية ، لا ينقطع بينها وبين المؤسسات التعليمية تبادل الحوار ، على أســـاس أن المـــتحف يمثل أداة من أدوات التثقيف والتعليم والتنمية التذوقية ، بإدخال الحياة إلى المتاحف .

ومن هنا نرى أن دور المتاحف لا يقل أهمية بالنسبة للتلميذ عن المعارض . فهي تحتوي علـــى الـــتراث الثقافـــي والفنـــي الحضاري للأمة، أو للاتجاهات الفنية المعاصرة ، أو للتراث الحضـــاري الإنساني العالمي. فكل هذه المتاحف بنوعياتها هي عنصر جذب للتلميذ للتعرف على جمالـــيات الحضارة والتراث الفني والثقافي الكامن ورائها. مما تكون العامل المساعد على تنمية

الإنــتماء البيــئة للحضـــارة العربية التي ينتمي إليها التلميذ ، وتكون دافعاً له لكي يشارك بآرائه وفكره نحو الإعتزاز بذلك التراث وتأصيله في أعماله ، وهذا هو ما يُسمى بالتراث والمعاصرة، فهي المحرك الأساسي للدفع نحو تعلم القيم التراثية الجمالية وتذوقها وتأصيلها لدى التلاميذ ، مع إتاحـــة الفرصة لـــه للتعبير عنها بمنطلقات فكرية جديدة أختزنها الإدارك البصري لـــه كمحتوى ثقافي حضاري . ومن هنا يظهر التذوق الجمالي والتفضيل الجمالي لتلك الأعمال، مما تثري لدى النشء حب الاستمتاع بتلك الأعمال وترسيخها لديه .

سادساً : جماليات البيئة الطبيعية :

إن أهـداف التربـية الفنـية تشتق مصادرها من طبيعة البيئة الطبيعية الكويتية، ماضيها، وحاضرها ، ومستقبلها . وإذا كانت التربية الفنية تهدف إلى تنمية القدرة لدى النشء على إدراك المفاهـيم الجمالـية في كل ما يقع تحت بصر التلميذ من مدركات جمالية متعددة، سواء في البيئة المدرسـية أو البيئة المحيطة بمنزله أو بلده . كلها تشكل حياة التلميذ بإيجابيتها وسلبياتها ، ودور معلـم الفـن هـو تبصـير التلاميذ إلى العلاقات والنسق الجمالية البيئية ، وما تعكسه من سلوك حضاري على التلاميذ نتيجة للتأثر والتفاعل معها من منطق الحب والحفاظ عليها وإضفاء الطابع الجمالي عليها .

مما لا شك فيه أن الرؤية تكون من داخل الإنسان ، فهو يرى الأشياء من خلال ما تحويه نفســه من خبرات اكتسبها من مجموعة من الأشياء أهمها البيئة المحيطة به ، والتجارب التي مر بها في حياته اليومية .

فالإنســان يرى الأشياء ليست كما هي عليها في البيئة الطبيعية والصناعية . ولو كان ذلك لأصـــبحنا نرى كلنا الأشياء على هيئتها دون إختلاف في وصفها أو رسمها ولكنها تظهر بالشكل الذي نحسه ونشعر به تجاهها .

فــالطفل الذي يعيش في بيئة جميلة تحيط به تنعكس على نفسه فتصدر الألفاظ والتعبيرات الخاصة به تدل على جماليات بيئته .

لذلــك علـــى المربين تقديم البيئة التي تحوي الجماليات بجميع أنواعها للطفل سواء كانت الطبيعية منها أو المصنعة لكي تضفي عليه الناحية الجمالية ، ويصبح لديه تذوق جمالي يمتاز به، ومـــن ثم يصدره إلى بيئته من خلال تعامله معها ، أو من خلال تعامله مع التعبيرات التي تصدر عنه أثناء العمل الفني .

إن الطفــل الــذي يشوه بيئته من خلال الرسومات أو الخطوط التي تعبر عن ممارسات خاطــئة فــي بيئــته الخاصة ،والكتابات التي تخدش حياء المجتمع لتدل على أن هذا الطفل يملك تشــوها فــي رؤيــته ، فهو يحتاج إلى تقييم يعدل أو يغير هذا التشوه ، فهو لا يرغب في رؤية الجماليات لأنها ليست خارجة من نفس عاشت معها .

كيفية تقديم الرؤية الفنية للطفل :

يعتقد كثير من المربين أن تقديم الرؤية غير الجميلة في البداية هو الأسلوب الأمثل لمعرفة الجمــال بعد ذلك . وبإعتقادي أن هذا الأسلوب فيه من الخطأ الكبير الذي سوف يجعل هذا الطفل يعــيش خبرة الصورة الفاسدة ، ولا يستطيع أن يتخلص منها إلا بعد جهد كبير من خلال التربية السليمة. ولو أننا قدمنا الرؤية الجمالية في البداية لتشبع طفلنا منها واستحوذت على عقله وتفكيره وخــياله ونفسه ، ثم أصبحت جزءاً منه لا يستطيع أن يتخلى عنها وتنعكس بالتالي على تعبيراته الفنية وسلوكياته في تعامله مع الآخرين .

ومــن خــلال تلك الدراسة يرى الباحث ضرورة الاهتمام في مناهج التربية الفنية بالتعليم العام بوضع مساحة لدراسة النقد الفني والتذوق الجمالي للفنون، للارتقاء بمستوى الذوق العام لدى الـنشء ، حيــث يقــع على عاتق معلم التربية الفنية في ضوء الاتجاهات والمدارس والنظريات الــتربوية الحديــثة مهمة أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على نقد وتذوق الأعمال الفنية لأقرانهم في الصف الواحد ، بالتعرف على القيم الجمالية الكاملة وراء تلك الأعمال ، مع إكسابهم أيضاً القدرة علــى التذوق الجمالي الناتج عن تحليل وتصنيف الأعمال الفنية ذات الصبغة التعبيرية والخيالية التــي تتناسب وعمرهم الزمني . كما أن تفاعل المعلم مع التلميذ من خلال الحوار حول جماليات البيــئة وما تعكسه من قيم فنية وتعبيرية ، يمكن أن تكون مدخلاً لكي يستقي منه التلميذ الجماليات التــي لم يكن يراها من قبل ، مما يجعله يرسخ تلك الجماليات في سلوكه وتعامله مع الآخرين ، ويكــون لديــه أيضاً القدرة على التمييز بين الأشياء الجميلة والغثه في البيئة ، وكيف يستطيع أن يرسخ القيم الجمالية بها ويعدل الردئ منها ،حتى يكسبها الطابع الجمالي . ومن هنا يستطيع المعلم أن يجعل التلميذ عنصراً فعالاً في البيئة ، مضيفاً إليها الطابع الجمالي مع المحافظة عليها، وينقل هــذا السلوك الجمالي لأقرانه الآخرين ، ومن هنا تكون التربية الجمالية ذات طابع حيوي يتفاعل معهـــا التلميذ من آن لآخر بنوع من الحب والإرتقاء في السلوك والعلاقات الاجتماعية السوية ، ويكون عنده القدرة أيضاً على النقد والتحليل وإبداء الرأي الجمالي تجاهها .

قائمة المراجع

١- أ . ف . جاريت ، ت . عبد الحميد يونس وآخرون : فلسفة الجمال- دار الفكر العربي – القاهرة ١٩٨٤ .

٢- جاسم عبد القادر : النقد والتذوق الجمالي في التربية الفنية – مكتبة الفلاح – الكويت ١٩٩٥ .

٣- حمدي خميس : التذوق الفني – دار المعارف – القاهرة – ١٩٦٦ .

٤- عبد الستار إبراهيم : التذوق الفني والنشاط الإبداعي ، مجلة الفكر المعاصر ، القاهرة – الدار المصرية للتأليف والترجمة ، العدد ٦٨ أكتوبر ١٩٧١ .

٥- فؤاد أبو حطب : سمات الشخصية والتفضيل الفني – المجلة الإجتماعية والقومية – المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية – المجلد العاشر- يناير١٩٧٣.

٦- محمود البسيوني : أسس التربية الفنية – القاهرة – دار المعارف بمصر – ط ٣ ١٩٦١.

٧- محمود البسيوني : الثقافة الفنية والتربية – القاهرة – دار المعارف بمصر – ١٩٧٥.

٨- مصطفى سويف : الأسس النفسية للإبداع الفني – القاهرة – دار القلم – ١٩٧٥ .

9- **Carl Reed** : Early Adolescent art education , Peoria, Illionois , chas . A . Bennett Co. I . N . C 1987 .

10- **Cyril Burt** : The (Psychological aspact of Aesthic. Education , Art Education , Vol , 20 No.3 March 1967 , P. 26

11- **Read Hasty** : Encounter with art , New York , London Me Graw Hill Book Company, 1980

12- **Harold Osborne** : The Art of appreciation, London Oxford University press, 1983.

انعكاس الوضع الراهن للأبنية التعليمية على العملية التربوية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية "دراسة ميدانية"



د. عبد العظيم السعيد مصطفى (*)

مقدمة :

يعد المبنى المدرسي من العناصر الرئيسة التي تساعد بصورة مباشرة على النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية ، فالمدرسة في تكاملها العام تمثل البيئة التي تتم فيها العملية التربوية ، ولهذا فإن إصلاح العملية التربوية يرتبط بصلاحية المباني المدرسية وكفاية عددها لاستيعاب التلاميذ دون تكدس .

ويتزايد الاهتمام بالمبنى المدرسي لكونه أحد المستلزمات الأساسية لتنفيذ أنشطة العملية التربوية وإنجاز فعاليتها المختلفة ، وعلى نوعية بنائه وسعة مشتملاته وطاقة استيعابه ، يتوقف إلى حد كبير سير العمل التربوي في المدرسة وتحقيق الأهداف المرسومة لها ، فإذا ما أريد لمدرسة المستقبل التقدم والتطور يجب أن يعطي المبنى المدرسي العناية والاهتمام المطلوبين. (٢ : ١١٠ – ١١٣) (**)

ومن بين الأهداف الأساسية لتطوير التعليم في مصر: الاهتمام بالأبنية التعليمية وتطويرها وذلك من حيث الفصل الدراسي وما يحتويه ، والفناء المدرسي وما يشغله من المساحة الكلية للمدرسة ، وذلك ليتمكن كل تلميذ من مزاولة الأنشطة المدرسية ، وتحقيق أحد الأمنيات التربوية للتعليم ، ألا وهي تطبيق اليوم الكامل وإلغاء تعدد الفترات الدراسية.

وعلى الرغم من أن عدد المدارس في مصر يبلغ نحو ٢٥٠٠٠ مدرسة، إلا أن أكثر من نصف هذه المدارس يعاني من نواحي قصور متعددة ، فآلاف من هذه المدارس ليس بها دورات مياه، وآلاف أخرى آيلة للسقوط ، وأخرى دون نوافذ وأبواب ، وأخرى تحتاج إلى معامل

(*) مدرس أصول التربية – كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .

(**) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع ، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في ذات المرجع .

ومكتبات، وأسوار، وأماكن ممارسة الأنشطة المختلفة ، ويرجع العائق الأكبر في عدم حل هذه المشكلة وتركها كل تلك السنوات لعدم وجود استثمارات تفي بالأعداد المتزايدة التي تحتاجها مصر من المباني المدرسية ، لمواجهة تزايد أعداد التلاميذ في المراحل المختلفة عاما بعد آخر، ولا يخفى على أحد أن المدارس في مصر كانت قد أصبحت في كثير من الأحيان أماكن إيواء سيئة لا تشجع على بقاء الأطفال، ولا تشجع الأسر على إرسال أولادها إلى هذه المدارس، ومن هنا أصبحت هذه المدارس أماكن طرد للأطفال لسوء حالتها (٧٢: ٥٥).

والواقع أن مشكلة المباني المدرسية ليست مشكلة طارئة على النظم التعليمية في الدول النامية بصفة عامة ومنها مصر ، ولكنها تضرب بجذورها لعشرات السنين ، ومن ثم فقد أوصى المؤتمر الدولى العشرون للتعليم العام الذى عقده مكتب التربية الدولى بجنيف ، سويسرا ، التوصية رقم ٤٤ بشأن التوسع فى المبانى المدرسية (١٩٥٧) "٦١" حيث طالب المؤتمر بإتاحة الفرصة لجميع الأطفال دون تمييز أو تفرقة لتلقي تعليمهم في أماكن مناسبة ، يتم تصميمها وإعدادها لهذا الغرض الى جانب بحث وسائل التعاون داخل البلد الواحد وبين جميع السلطات المعنية بمشروعات أبنية التعليم ، والوصول إلى مختلف الحلول اللازمة لمشكلة أبنية التعليم.

وتوصلت الدراسة إلى :

- رسم خطة شاملة للمباني المدرسية قائمة على دراسة الحاجات الراهنة والمستقبلية إلى أبنية التعليم وذلك لتنبيه السلطات والرأي العام إلى الحاجات الملحة التي ينبغي سدها وما يتطلبه ذلك من أموال.
- أن تكون الإجراءات الإدارية التي يتطلبها إنشاء المباني المدرسية بسيطة مع تجنب تكرار الأعمال مع التنسيق بين اختصاصات مختلف الهيئات.
- أن تتاح للسلطات المحلية والأفراد والجماعات والهيئات فرص الإسهام في برامج البناء .
- العمل على خفض نفقات المباني المدرسية والحصول على موارد إضافية عن طريق فرض الضرائب الخاصة وجمع التبرعات والهبات.
- تصميم المباني المدرسية على أساس الحاجات التعليمية وحاجات المستفيدين مع مسايرة ما يطرأ من المتغيرات.

الأخذ ببعض الإجراءات المؤقتة رغم مساوئها مثل زيادة كثافة الفصول ومناوبة التلاميذ على فصول الدراسة .

كمـــا أوصـــى مؤتمـــر وزراء التربية والتعليم في البلاد العربية ، المنعقد في بغداد عام ١٩٦٤ تحـت رعايـــة الجامعـــة العربيـــة حول مشكلات المباني المدرسية في البلاد العربية ، بضرورة الاهتمام بالمبنى المدرسي وتزويده بالإمكانات التي تساعد في ممارسة الطلاب للأنشطة الفنية والثقافية والرياضية والاجتماعية وغيرها . (٢٢)

كمـــا أشـــار مجلـــس وكـــلاء وزارة التربية والتعليم في مصر في عام ١٩٦٤ إلى أهم المواصفات التي يجب توافرها في المبنى المدرسي وحجرات الدراسة والنشاط . (٦٧)

كمـــا أن نقـــص الإمكانات المادية و ضعف قدرة اقتصاد الدول النامية ومنها مصر على مواجهة الطلب المتزايد في المباني المدرسية للوفاء باحتياجات النظم التعليمية أدى إلى نقص في نسب الاستيعاب وتعدد الفترات الدراسية في اليوم الواحد ، وتكدس الفصول وعدم توافر المعامل والورش والأفنية المدرسية والمكتبات والمقاعد اللازمة للتلاميذ . (١ : ٦٥)

وتحـــتل مشـــكلة المباني والتجهيزات المدرسية جانبا هاما من التحديات التعليمية لمواجهة الكم المتزايد من الأطفال في سن الإلزام والتعليم ، مع تكدس الفصول بالتلاميذ نظرا لقلة المباني والمساحات المخصصة لها ولمرافقها، ولقد ظهر ذلك واضحا منذ انعقاد المؤتمر القومي لتطوير التعلـــيم فـــي عـــام ١٩٨٧ والذي طالب بألا تقع مسئولية إنشاء المزيد من المدارس على عاتق الحكومـــة وحدهـــا بـــل لابد من تشجيع الجهود الذاتية للإسهام في هذا الواجب القومي ، وعلى المواطنين القادرين المساهمة في إنشاء بعض المدارس في بيئاتهم المحلية ، لأنه إذا ما توفر العدد الكافـــي مـــن المـــدارس ، أمكن إلغاء نظام الفترات ، والعودة إلى اليوم الكامل مع اعتدال كثافة الفصول وإتاحة الفرصة لمزيد من الأنشطة المدرسية. (٣٢: ٣)

ولقـــد أعلنـــت الحكومة المصرية من خلال القانون رقم (١٣٩) الصادر في عام ١٩٨١ (١٤ : ب) أنهـــا ملتزمة بالوصول للاستيعاب الكامل في مرحلة التعليم الابتدائي ، وسدّ منابع الأمـــية وتسهيل بناء المدارس في القرى ، وإنشاء مدارس الفصل الواحد لاستيعاب من فاتهم سن الإلـــزام، وتحقيق ارتفاع ملموس في مستوى التعليم بتلك المرحلة ، وذلك بتقليل كثافة الفصول، وتوفير هيئات التدريس والمنشآت والمرافق التعليمية اللازمة (٦٥ : ٢١)

وقـــد اســـتهدفت سياسة الحكومة في مجال التعليم الإعدادي استيعاب جميع الناجحين في الشهادة الابتدائية بتلك المرحلة والتوسع في القبول بها وتوفير المباني والتجهيزات اللازمة لذلك. (٣٥: ٢٦٤٥)

ويرى (كرستوفر ١٩٩٠ Christopher) أن المباني المدرسية تؤثر على العملية التعليمية وعلى قدرة النظم التعليمية على الاستيعاب الكامل للتلاميذ ، وأن المبنى المدرسي إذا إستوفى الشروط التربوية يكون تأثيره إيجابيا على العملية التعليمية، ومن هنا يرى ضرورة أخذ آراء المعلمين عند تخطيط المباني المدرسية (٧٧) ، ويشاركه في الرأى (درسلر ١٩٩١ Derssler) حيث طالب المسئولين عن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية أن يعطوا الفرصة للمعلمين للمشاركة في تخطيط المباني المدرسية .(٨١ :١٠٥)

ولعل من أهم المحاور التى يقوم عليها تطوير العملية التعليمية في مصر ، ما يتوافر لها من موارد مالية مع التركيز على إنشاء المباني المدرسية الجديدة ، وصيانة وإصلاح وترميم المتوفر منها ، وتزويدها بالأدوات والوسائل والمواد التعليمية اللازمة لرفع المستوى التربوي للمدرسة. (٣٧ : ٧١) وخاصة ، بعد أن أصبح الكثير من المباني المدرسية لا يسمح بإحكام العملية التعليمية من كافة جوانبها ، وممارسة الأنشطة التربوية اللازمة لتنمية الجوانب المختلفة للتلميذ ، فلقد تحولت المساحات التى كانت مخصصة للأنشطة التربوية والرياضية والترويحية في كثير من المدارس إلى فصول مكدسة بالتلاميذ مما أثر على كفاية المدرسة في تحقيق أهدافها.

وحيث أن ميزانيات الدولة المخصصة للتربية والتعليم تتزايد عاما بعد آخر حتى وصلت في العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م إلى ما يقرب من ١٨ مليار من الجنيهات ، إلا أن وزارة التربية والتعليم مازالت عاجزة عن الوفاء بإنشاء المباني المطلوبة للعملية التعليمية ، ومن ثم فقد حرصت الوزارة على تشجيع الجهود الذاتية للمواطنين ، والمحليات والهيئات والمنظمات والشركات والجمهور، سواء كانت هذه الجهود فى شكل تبرعات أو هبات نقدية أوعينية مثل تقديم الأموال أو تقديم الأراضي اللازمة لبناء المدارس أو الفصول أو شراء التجهيزات وتوفير الإمكانات اللازمة للمدارس. (٧٤ : ٤٦-٤٧) وقد صدر فى هذا الشأن القانون رقم ٢٢٧ لسنة ١٩٨٩ حيث تقضى المادة رقم (٣) بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية يكون أحد موارده ما يقدمه المواطنون من مساهمات مالية وعينية ، لتمويل أغراض الصندوق بالجهود الذاتية. (٦٦) ، ولكن هذا الصندوق لم يكتب له النجاح مما يؤكد أن إصدار القوانين وحدها لا يكفى لحث الناس على المساهمة فى أى مشروع .

. ولقد أوصت دراسة للجنة التعليم بالحزب الوطني الديمقراطي عام ١٩٨٧ من أجل التغلب على مشكلة نقص الأبنية التعليمية ، حاليا ومستقبلا ، بتشجيع الجهود الذاتية للأفراد والهيئات والجمعيات والمصالح والشركات والبنوك ، للمساهمة في إنجاز خطة بناء المدارس التى يحتاجها

قطـــاع التعليم بواقع ثلاث مدارس يوميا ، وتشجيع القطاع الخاص في إنشاء المدارس على أن يكـــون الإشراف الإداري والعلمي لوزارة التربية والتعليم ، وتشجيع الأهالي على التبرع بمبالغ لإنشـــاء المـــدارس على أن تكون هذه المبالغ معفاة من الضرائب وبدون حدّ أقصى ، مع توفير أراضـــي البـــناء اللازمـــة ، ســـواء بتبرع الأهالي أو بتخصيص أراضي الأوقاف أو الأراضي المملوكة للدولة والمساهمة بها في إنشاء المدارس .(٤٨ : ٤)

ولقـــد أوصى المؤتمر الثامن للحزب الوطنى الديمقراطى عام ٢٠٠٢ من ضمن توصياته العمـــل بسرعة على حصر الأراضى اللازمة لإنشاء المدارس فى المحافظات المختلفة حتى عام ٢٠١٧ ، والتى سيبلغ عددها عشرة آلاف مدرسة تقريبا. (٢٩)

ويذهـــب (عـــزت عبد الموجود ١٩٧٨) فى هذا الصدد إلى ضرورة تبني حملة قومية للتوســـع في أبنية التعليم الابتدائي ، تساهم فيها الهيئات الشعبية والتنفيذية والنقابات المهنية وهيئة مشـــروعات الخدمة المدنية بالقوات المسلحة وكليات التربية ، والقطاعات العام والخاص ، وهذا الجهد المشترك يتمخض عنه التبرع بالأراضي والخبرة الفنية والمعدات والعمالة ومساعدة أجهزة الدولة في بناء ما بين ٥٠٠- ٦٠٠ مدرسة (تتكون كل مدرسة من ١٢ فصلا) في السنة وتنشأ لذلك مؤسسة قومية للأبنية التعليمية .(٥٧ : ٣٣٤)

وقد عقد اجتماع برئاسة رئيس مجلس الوزراء ووزير التعليم والمحافظين ومديرى التربية والتعلـــيم بالمحافظات في صيف ١٩٩١ وتباحثوا في حالة الأبنية المدرسية ، وقد كانت الصورة مـــزعجة ، حيث اتضح أن الأبنية التعليمية تمثل إحدى أضعف حلقات العملية التعليمية ، ومن ثم فقد صدر قرار بإنشاء الهيئة العامـــة للأبنية التعليمية التى بدأت في ممارسة نشاطها اعتبارا من ١٩٩٠/٧/١ فـــي خمس محافظات (القاهرة – الجيزة – الفيوم – بني سويف – المنيا) واعتبارا مـــن ١٩٩٢/٩/١ انطلقت الهيئة واستكملت فروعها وكوادرها الفنية والمالية والإدارية وتم إنشاء فروع لها بجميع محافظات الجمهورية.(٧٢ : ٥٥)

ولقـــد فجر زلزال أكتوبر ١٩٩٢ قضية الأبنية التعليمية ، حيث تصدعت وتهدمت بعض الأبنـــية المدرســـية ، مما أدى إلى انطلاق الهيئة العامة للأبنية التعليمية لعمل دراسات وأبحاث مستفيضـــة لـــتعديل الرســـومات الهندسية التي كانت تنفذ قبل ذلك لكي يكون هناك معامل أمان للمنشأة والتلميذ ، وكان من فوائد هذه الدراسات تعديل مساحة الفصل الدراسي بالزيادة ، وأيضا زيـــدت الفتحات للتهوية والإضاءة الطبيعية ، كما اهتمت هذه الدراسات بزيادة مساحة الطرقات وخاصة الأدوار العليا كما أضيف سلم احتياطي للطوارئ.

واهتمت دراسات الهيئة العامة للأبنية التعليمية بالعدد الملائم للتلاميذ لكل فصل ، لتكون الكثافة في حدود ٤٠ تلميذاً مع ملاءمة مساحة الفصل مع عدد التلاميذ الذين يشغلونه ، وكذا عدد المقاعد النمطية لكل فصل ، مع مراعاة مناسبة المقاعد مع المرحلة السنية للتلميذ، ووضع الفراغات (الملحقات) موضع الاهتمام ليتمكن التلميذ من مزاولة الأنشطة المختلفة مثل حجرة التربية الفنية وحجرة التربية الرياضية وحجرة التربية الزراعية وحجرة المكتبة وحجرة الحاسب الآلي وحجرة الطبيب والصالة متعددة الأغراض وحجرة لرياض الأطفال. (٣٣)

وأصبحت المرافق بالمدارس الجديدة منفصلة عن المبنى المدرسي وتتكون من عدد من الوحدات تتناسب وعدد التلاميذ بالمدرسة ، مع تحديد دورة مياه للبنين ، وأخرى للبنات إذا كانت المدرسة مشتركة ، واهتمت كذلك دراسات الهيئة بالفناء المدرسي فأصبح لكل تلميذ معدل مناسب تربويا يشغله من الفناء ليتمكن من حرية الحركة داخل هذا الفناء بيسر وسهولة.

لقد كانت هذه هي طموحات الهيئة ، ولكن للأسف لم تتوفر كل هذه الاشتراطات في كل المباني التي أنشأتها ؛ لأسباب خارجة عن إرادتها وأهمها ضيق المساحة المخصصة للمبنى المدرسي وارتفاع ثمن الأرض التي يمكن البناء عليها .

مشكلة الدراسة :

أن المبنى المدرسي هو الوعاء الذي تتم فيه العملية التربوية ، ولا يمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافي لجموع التلاميذ الذين هم في زيادة مضطردة في السنوات الأخيرة، وقد يرجع ذلك الى نمو الوعي الجماهيري نحو تعليم الأبناء، والزيادة المضطردة في المواليد سنة بعد أخرى ، وقد جاء في تقرير المجلس القومي للتعليم "أن المبنى المدرسي هو مبنى للتعليم والتربية، ومن ثم " فلابد أن تتوافر إمكانات خاصة تجعله مؤهلا لذلك، فالمسألة ليس مجرد تشييد مبنى ، ولكنه مبنى له مواصفات معينة ، ولابد أن يطبق عليه معايير علمية ثابتة ومستقرة". (٤٢ : ٧٢)

ويرى (محمود عابدين) أنه لو تم التخطيط الجيد للمباني المدرسية الجديدة وبمستويات جودة محددة مع الاستغلال الأمثل لإمكاناتها ، لأثر ذلك بالتأكيد في التحصيل الطلابي ، وفي النمو الشامل المتكامل للطلاب .(٥٩ : ٢٧١)

ومن هنا يكون للمباني المدرسية دورها المؤثر في العملية التعليمية والتربوية، ولكي تؤدى هذه العملية دورها بصورة جيدة، يجب أن تتوافر المباني ذات المواصفات الملائمة مع توافر

المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية ، سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة او خارجها. فكثير من المدارس الموجودة، وكذلك التى بنيت حتى في وجود هيئة الأبنية التعليمية لم تعد تفي بمتطلبات الحاضر، ولاحتمالات التطور في المستقبل فى ظل زيادة أعداد التلاميذ نتيجة الزيادة الطبيعية في عدد المواليد، وضرورة الحد من ظاهرة التسرب، وعودة الصف السادس الابتدائي، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية والتى تتمثل في التساؤل التالي :

ما واقع الأبنية المدرسية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية ، من منظور تربوى ؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية :

١ – ما واقع الأبنية المدرسية من الناحية الكمية والكيفية بالمرحلة الابتدائية فى محافظة الدقهلية؟

٢ – ما طبيعة انعكاس الواقع الكمى للأبنية المدرسية على العملية التربوية فى محافظة الدقهلية ؟

٣ – ما طبيعة انعكاس الواقع الكيفي للأبنية المدرسية على العملية التربوية في محافظة الدقهلية؟

٤ – ما التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في النهوض بالأبنية المدرسية في المدارس الابتدائية الحكومية للوفاء بمتطلبات التحسين الكمي والكيفي للتعليم بالمدرسة الابتدائية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١ – التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية من الناحية الكمية والكيفية في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية ، وأهم المشكلات التى تعاني منها.

٢ – التعرف على مساهمة الأبنية المدرسية بوضعها الحالي في الاستيعاب الكامل ومواجهة عودة الصف السادس والتطور التكنولوجي.

٣ – تقديم بعض التوصيات والمقترحات المناسبة للنهوض بمستوى الأبنية المدرسية فى المرحلة الابتدائية للوفاء بمتطلبات التحسين الكمى والكيفى للتعليم .

حدود الدراسة :

جغرافية : محافظة الدقهلية .

بشرية : مديرو المدارس الابتدائية الحكومية ، ورواد الأنشطة التربوية بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية .

زمنية : بإجراء الدراسة فى الفترة الزمنية من عام ١٩٩٧/ ١٩٩٨ حتى٢٠٠١/٢٠٠٢

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية :

- **المنهج الوصفي** : القائم على رصد وتحليل واقع الأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية من خلال الإحصاءات والبيانات المتاحة بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية ووزارة التربية والتعليم .
- **المنهج التاريخي** : لدراسة تطور المباني المدرسية منذ بداية القرن العشرين من خلال تحليل الوثائق المرتبطة بالمباني المدرسية بوزارة التربية والتعليم .

دراسات سابقة :

بعد مراجعة الدراسات السابقة ، وأدبيات البحث ، والدراسات التي تعرضت لموضوع الأبنية المدرسية ، وجد أن هناك بعض الدراسات والمقالات ومشاريع التوصيات والحلقات الدراسية والرسائل العلمية التي تبحث موضوعات حول الأبنية المدرسية ، ومن ثم يمكن استعراض بعض هذه الدراسات التى أمكن الحصول عليها على النحو التالى :

١ - دراسة عبد النبي أحمد النحاس ، وصلاح الدين حلمي خليفة (١٩٦٥) . (١٦)

بعنوان : دراســة أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية المتشابهة .

تهدف الدراسة إلى التعريف بالصفات الأساسية التى يتميز بها المبنى النموذجي الكامل للمدرسة بحيث يتفق برنامج الاحتياجات مع البيئة المحيطة.

وأوصت الدراسة بالآتى :

- أن يكون المبنى اقتصاديا وملائما لنمو عدد السكان في فترة زمنية قصيرة .
- أن يتناسب المبنى مع البيئة الطبيعية (سهلية – جبلية – صحراوية – ساحلية) وأن يتمشى مع الأوضاع الاجتماعية في القطاعات المختلفة.
- أن يتوافر في المبنى شروط الصحة والمتانة.
- أن يكون المبنى متمشيا مع أهداف المرحلة التعليمية مستكملا مرافقه المختلفة.
- أن يراعي استخدام المبنى في الأغراض الثقافية على أوسع نطاق.

- أن يراعى عند البناء تخصيص مكان لتأدية الشعائر الدينية بحسب الإمكانات.

٢ – دراسة كرايمر(١٩٧٠) (٤٩ : ١١٩ – ١٢٨)

بعنوان : برنامج للأبنية المدرسية في الأردن .

استهدفت الدراسة التعرف على حاجات المملكة الأردنية من الأبنية المدرسية لمدة عشر سنوات.

وتوصلت الدراسة إلى :

- استخدام الخامات المحلية قدر الإمكان لتخفيض التكلفة .
- مرونة استخدام البناء المدرسي ليؤدى أغراضا متعددة.
- يجب حساب التنبؤ بعدد الطلاب المسجلين حتى عام ١٩٨٠.
- يجب أن يتناول تصميم المباني المدرسية عناصر عدة منها (المساحة ومرونتها – الإضاءة – مواد البناء – اختيار الموقع – الكلفة النسبية " للأرض والمرافق والصيانة ... وغير ذلك ").

٣ – دراسة محمد عبد الحميد البقري (١٩٧١) (٥٦)

بعنوان : الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية

استهدفت الدراسة : الوصول الى تحقيق الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب :

- اختيار الموقع لما له من أهمية كبيرة في التكاليف النهائية .
- تحديد الهدف من المبنى والاحتياجات والمرافق ووضع برنامج يحدد فيه الرسم المعماري المطلوب.
- عدم المغالاة في معاملات الأمان الإنشائية والدقة في دراسة تربة الموقع ونوع وطبيعة الإنشاء مما لا يسبب ارتفاعاً في تكاليف البناء .
- عدم المغالاة في مواصفات مواد البناء أو الأعمال وتنظيم تشوين مختلف مواد البناء في مواقع العمل.
- استعمال مواد البناء المتوافرة بدلا من غير المتوفرة أو المستوردة .
- تطوير طرق وأساليب الإنشاء لتساعد على حسن الإنتاج برفع الكفاية الفنية للعاملين في قطاع البناء والتشييد .

- مراعاة ان تكون نسبة المباني الى سطح الأرض ٣٠% ، نسبة المباني إلى سطح الفناء والملاعب ١٥% ، نصيب الطالب من مسطح الأرض ٢٠ متراً ، مساحة الفصل ٨,٠٠ × ٦,٠٠مترا وألا يقل عرض الممرات عن مترين.
- وضع مرافق الإدارة والإشراف في المكان المناسب بالمبنى مع وضع الأجهزة الإدارية والمالية وشئون الطلاب المرتبطة ببعضها في مكان واحد.
- فرض ضرائب على المؤسسات العامة والمصانع والشركات للمساهمة في إنشاء الأبنية التعليمية باعتبارها خدمة عامة أساسية.

٤ - دراسة المركز الإقليمي لتخطيط التربية في البلاد العربية (١٩٧١) (٨)

بعنوان : حلقة دراسية في مجال الأبنية المدرسية.

استهدفت الدراسة : التعرف على مكانة المباني المدرسية في إطار التخطيط التربوى .

وتوصلت الدراسة إلى أنه عندما توضع خطة تربوية عامة لابد أن يراعى فيها :

- دور المبنى المدرسي في الوفاء باحتياجات التعليم.
- الزمن الملائم لتوفير المباني المناسبة لتنفيذ التخطيط.
- الموقع المناسب لكل مبنى بعيدا عن التلوث والضوضاء وقريبا من التجمعات السكنية.
- توفير الإمكانات البشرية والمالية الكافية لتصميم المباني المدرسية وصيانتها.

٥ - دراسة ماجد محمود (١٩٧٦) (٥٠ : ٧٩ – ٩٨)

بعنوان : "الأبنية والتجهيزات المدرسية في العالم العربي" .

استهدفت الدراسة : تناول مشكلات الأبنية والتجهيزات المدرسية في البلاد العربية ومطالب تطويرها.

وتوصلت الدراسة إلى :

- أن الإدارات الخاصة بالأبنية في وزارات التربية تفتقر إلى دعم وتنظيم الصلاحيات كما ينقصها نظام كامل للمعلومات المتصلة بالأبنية التعليمية.
- ضرورة رسم سياسة واضحة لوزارات التربية والتعليم ووضع استراتيجية لمختلف أنشطة قطاع الأبنية المدرسية .
- ضرورة تحديد مسئوليات السلطة المركزية والسلطات المحلية ، واستحداث مراكز للأبحاث والتطوير في هذا المجال .

- ضرورة زيادة التعاون في استخدام خبرات الهيئات الدولية المتخصصة في الأبنية المدرسية.
- ضـــرورة إقامـــة مركـــز عربـــي للأبنية والتجهيزات يضع أهدافا وخططا مستقبلية طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى.

٦ - دراسة حمدّ الدويري (١٩٧٩) (٤١ : ٥٥-٥٧)

بعنوان : دراسة مقارنة لمشكلات الأبنية المدرسية في الأردن وجمهورية مصر العربية.

استهدفت الدراسة :

- التعرف على الأجهزة الإدارية المشرفة على الأبنية التعليمية.
- العلاقة بين المبنى المدرسي وإفادة العملية التربوية والاستغلال المناسب للمبنى.

وتوصلت الدراسة إلى :

- هناك تعقيدات إدارية في تصميم المباني ، ويمكن إنشاء مؤسسة مستقلة للأبنية المدرسية.
- يجـب أن يكــون تصميم المبنى المدرسي بسيطا ، وغير مكلف ويمكن استغلال الحيز المتاح أحسن استغلال.
- يجب توزيع المدارس على الأقاليم المختلفة في ضوء احتياجات البيئة .
- أن صيانة المباني المدرسية وسيلة هامة للحفاظ عليها.

٧ - دراسة شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨١) (٦) .

بعنوان " المباني المدرسية وفصول التعليم المطلوب اقامتها لمختلف المراحل التعليمية " .

استهدفت الدراسة : التعرف على عدد المباني والفصول المطلوبة لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

وقد توصلت الدراسة إلى أن الدولة تحتاج إلى :

١٩٨٧	مبنى مدرسي للإحلال بدلا من الآيلة للسقوط .
٤٤٤٩	مبنى مدرسي لإلغاء الفترتين.
٢٩٩٨	مبنى مدرسي لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الإلزام لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١.
١٤٠٠	فصل جديد تعلية لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الإلزام لتنفيذ القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١.
١٦٢١	مبنى مدرسي لتنفيذ سياسة التعليم الثانوي .

٢٥٧٠ فصل جديد تعنية لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى .
٣٣٥٣ مبنى يحتاج الى ترميمات عاجلة .
٢١٨٥ مبنى يحتاج الى مرافق صحية .
٢٩٩٨ مبنى يحتاج إلى الماء الجارى .
٥٠٤٧ مبنى يحتاج إلى توصيلها بالكهرباء .

وقد أوصت الدراسة بالآتي :

- بناء وحدات مدرسية متكاملة تضم المدرستين الابتدائية والإعدادية في مبنى واحد تمشيا مع الاتجاه نحو تنفيذ التعليم الأساسي.
- التفكير في إنشاء مؤسسة خاصة للأبنية التعليمية يكون لها فروع في المحافظات.
- يراعي أن يكون التوسع في المباني المدرسية رأسيا.
- إنشاء صندوق أهلي للتعليم في كل محافظة ليساهم في إنشاء المباني الجديدة وإصلاح المباني القائمة.
- مراعاة البساطة في تصميم المباني المدرسية، واستخدام الحجرة الواحدة لأكثر من غرض تعليمي.

٨ - دراسة " كينث لان ، ومايكل ريتشارد سون (١٩٩٦) (٨٦ : ٢٠-٢٤)
K. Lane & M. Rechard son
بعنوان : "هل نخطط لافتتاح مدرسة جديدة ؟ ثلاث خطوات للنجاح ".

ترجع مشكلة هذه الدراسة في الأساس إلى عام ١٩٨٣: حيث حصل كينث لان K. Lane على درجة الدكتوراه في موضوع استراتيجيات افتتاح وشغل إمكانات المبنى لمدرسة ثانوية جديدة من جامعة شرق تكساس ، أي أن المشكلة قديمة في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتدور الدراسة (وهي دراسة تشخيصية علاجية) حول افتتاح المدارس الجديدة ، والتي قد تمثل كارثة إذا لم يراع فيها كافة الشروط التخطيطية اللازمة لافتتاح هذه المدارس، وقد توصلت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على كل العواقب التى تحدث عندما يكون التخطيط لافتتاح مبنى جديد قاصرا، وذلك من خلال نماذج عملية ، كما نجحت في تقديم مخطط للعلاج مكون من خطوات وظيفية عامة، ثم خطوات تفصيلية أبعد مما يتخيله المخطط من التفاصيل الإجرائية،

لاسيما الإدراك الكامل لأبعاد التخطيط والتنفيذ لاستغلال كل إمكانيات المبنى في إثراء العملية التربوية .

٩ - دراسة الهلالي الشربيني (١٩٩٩) (١٨ : ١١٥ - ١٦٠)

بعنوان : "دراســة تقويمية لأسلوب مدخل الفريق واستخدامه في بناء المدارس الجديدة بمحافظة الدقهلية ".

استهدفت الدراسة :

- وصف وتحليل أسلوب مدخل الفريق .
- توضيح مدى استخدام بعض متغيرات أسلوب مدخل الفريق في المباني المدرسية الجديدة التي تم إنشاؤها بمحافظة الدقهلية بعد زلزال ١٩٩٢.

وأوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة اشتراك المربين في لجان تصميم وتنفيذ المباني المدرسية حتى تأتي هذه التصميمات مناسبة لاحتياجات الطلاب وأنشطتهم التربوية.
- ارتباط التصميم الداخلي والتجهيزات المستخدمة بالمباني المدرسية بالنظريات الحديثة التي تتماشى مع التطور العالمي في هذا المجال.
- استخدام متغيرات " مدخل الفريق " عند كودل كركيزة أساسية في تصميم وتنفيذ المباني المدرسية الجديدة .

١٠- دراسة علي سالم النباهين ، عليان عبد الله الحولي (٢٠٠١) (٤٦ : ٣٣٧ - ٣٦٢)

بعنوان : "واقــع ومشــكلات الأبنــية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة ".

استهدفت الدراسة :

- التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظات غزة ، وأهم المشكلات التي تعاني منها ومدى إسهام هذه المباني في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي .

وأوصت الدراسة بما يلي :

- ضرورة وضع مشروع لعمل خريطة مدرسية لمحافظات غزة تتناول الأبنية المدرسية.

- تشجيع دور المجتمع المحلي في توفير الأبنية والمرافق بالتبرع بالمال وتقديم أرض البناء وتقديم الكتب والمراجع لمكتبة المدرسة وإعانات للطلبة المحتاجين.
- مراعاة البساطة بقدر الإمكان في تصميم الأبنية الجديدة والتجهيزات والأثاث بشرط ملاءمتها للبيئة وطبيعة مرحلة التعليم وان تكون تكلفتها مناسبة.

١١- دراسة وليام داي (٩٥) William. C. Day (No date)

بعنوان : " تخطيط وتحديث وإدارة التسهيلات التربوية الحديثة ".

تدور هذه الدراسة حول الاعتقاد بأنه عندما يكون المبنى المدرسي انعكاسا للمجتمع الذي يخدمه ، وعندما يفي بحاجات مستخدميه يحدث التعلم المتزايد .

وعند تخطيط المدارس الجديدة أو التى يعاد تغيير نمطها ، قلما يعطي المخططون التربويون أو المعماريون اهتماما بما يتطلبه التغيير الحادث في التعليم والتعلم من إحداث تغييرات في تصميم المبنى المدرسي ، كما أنه يندر وجود تعاون بين التربويين والمعماريين ، إضافة إلى أن كثيراً من المباني يتم تصميمها حتى دون مساعدة ولو قليلة ممن سيستخدمها من معلمين وطلاب وعاملين في مجال رعاية الطلاب وأولياء أمور وأعضاء المجتمع.

وعند تصميم المبنى بعد بنائه تظهر بعض الأشياء والحاجات التى لم تكتمل ولم توضع في الاعتبار عند التنفيذ مما يقلل من قيمة المبنى الجديد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة التى تعرضت للمباني المدرسية يتضح أنها تدور حول :

- تجهيز المباني اللازمة لإتاحة الفرصة لجميع الأطفال دون تمييز لتلقي تعليمهم .
- وضع تصميمات للمباني المدرسية تتفق مع احتياجات البيئة المحيطة في إطار التخطيط التربوي .
- تحقيق الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية .
- تناول مشكلات الأبنية التعليمية في الوطن العربي مع التركيز على مقارنة مشكلات الأبنية المدرسية بين مصر والأردن.
- استخدام أسلوب مدخل الفريق في بناء المدارس الجديدة .
- واقع الأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة بفلسطين.

بينما تركز الدراسة الحالية على:

- التعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية الحكومية في مرحلة التعليم الابتدائي في محافظة الدقهلية وأهم المشكلات التى تعانيها.
- التعرف على مدى مساهمة الأبنية المدرسية بوضعها الحالي في الاستيعاب الكامل للتلاميذ وعودة الصف السادس الابتدائي والتطور التكنولوجي .
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات المناسبة للنهوض بمستوى أبنية المدارس الابتدائية للتغلب على بعض المشكلات التى تواجهها.

خطوات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها يسير البحث على النحو التالي :

أولا : إطار نظري يتضمن :

١ – التطور التاريخي لبناء المدارس في مصر منذ بداية القرن العشرين .

٢ – عرض وتحليل لبعض الوثائق والأحداث المتعلقة بأزمة المباني المدرسية في الصحافة المصرية .

٣ – عرض وتحليل لبعض الاتجاهات الحديثة فى بناء المدارس .

٤ – الواقع الحالى (الكمى والكيفى) للمباني المدرسية في المرحلة الابتدائية وبعض المعوقات التي تواجهها بمحافظة الدقهلية من عام ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠٢/٢٠٠١م (نظام الفترات – ملكية المبنى – عدد المواليد والزيادة الطبيعية – عدد الفصول اللازم توافرها لسد العجز ومواجهة عودة الصف السادس والتطور التكنولوجي)

٥ – عرض للنشاط المدرسي ومدى حاجته للأبنية المدرسية .

٦ – عرض لإنجازات هيئة الأبنية التعليمية بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠٢/٢٠٠١م.

ثانيا : دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية سواء أنشئت بواسطة هيئة الأبنية أو غيرها بهدف التعرف على:

١ – مدى ملاءمة المبنى المدرسي من حيث حجراته وأثاثه وصلاحيته ومرافقه وكفايتها.

٢ – مدى فعالية الأنشطة الطلابية وأهم المعوقات التي تواجهها.

أولا : الإطار النظرى

١- التطور التاريخي لإنشاء المدارس في مصر منذ بداية القرن العشرين :

اتسمت العقود الأولى من القرن العشرين بمحاولة سلطات الاحتلال الإنجليزي الحدّ من انتشار التعليم من ناحية ، ونشر الثقافة الإنجليزية من ناحية أخرى ، حيث شجعت على إنشاء المدارس الأجنبية، إلا أن الجهود الوطنية للحزب الوطني بقيادة مصطفى كامل بدأت بتأسيس مدارس الشعب ، حيث أنشئت أول مدرسة من هذا النوع في بولاق في نوفمبر عام ١٩٠٨، ثم أنشأ الحزب الوطني عام ١٩٠٩ أربع مدارس لتعليم العمال مجانا في أحياء الخليفة وبولاق وشبرا والعباسية بالقاهرة ، بكل مدرسة نحو مائة وعشرين تلميذا ، ثم انتشرت هذه المدارس بالتتابع في عواصم القطر . (١٩ : ١٢٦-١٢٧)

وعندما قامت الحرب العالمية الأولى حاولت إنجلترا أن تقوم ببعض الإصلاحات في التعليم ، حتى تضمن وقوف الشعب إلى جانبها فقامت سنة ١٩١٦ بتحويل الكتاتيب إلى مدارس أولية ذات فرق أربع، كما قامت بإنشاء عدد من المدارس الأولية ، حيث بلغ عدد المدارس الأولية التابعة لمجالس المديريات فى هذا العام (٥٠٩) مدرسة بها (٣٩٢٠٨) تلميذا وتلميذة مقابل(٢١١) مدرسة أولية أميرية بها (١٦٥٠٠) تلميذا وتلميذة ، وظل عدد المدارس الأولية التابعة لمجالس المديريات يزداد حتى بلغ ٧٦٥ مدرسة سنة ١٩٢٤، أما عدد المدارس الأولية الحكومية فقد بلغ (١٤٦) مدرسة .(٣٦: ١٤٥ – ١٤٦)

ولقد نصت المادة (١٩) من دستور ١٩٢٣ على أن التعليم إلزامي للبنين والبنات فيما بين السادسة والثانية عشرة . (٦٠) ، وفي عام ١٩٢٥ وضعت خطة لنشر التعليم في مصر في مدة ثلاثة وعشرين عاما تقريبا ، وقامت الوزارة بتعديل نظام مدارسها الأولية إلى النظام الإلزامي وطلبت كذلك من مجالس المديريات أن تفعل ذلك ، على أن تقوم مجالس المديريات بإدارة المدارس الإلزامية ، وتتحمل نفقات إنشائها وتأثيثها ، وتقوم الوزارة بإنشاء وإدارة مدارس المحافظات، وتحمست الوزارة فأنشأت (٧٦٢) مدرسة إلزامية غير أنها واجهت بعض الصعوبات فيها ، حيث كانت المدارس تعمل فترتين في اليوم ، وفي سنة ١٩٣٥ قامت وزارة المعارف بتحويل بعض المدارس الإلزامية في المحافظات والمديريات إلى نظام اليوم الكامل وأباحت قبول الأطفال بها في سن الخامسة . (١٤ : ٢٨)

وفـي عـام ١٩٤٢ بدأت وزارة المعارف في تحويل المدارس الإلزامية التابعة لها إلى نظـام اليوم الكامل ، وطلبت من مجالس المديريات تحويل مدارسها إلى ذلك النظام ، كما قررت إلغاء مصروفات المدارس عام ١٩٤٤ ، فاشتد الإقبال على المدارس الابتدائية والتي كانت أفضل من المدرسة الإلزامية من ناحية المباني والأدوات والمعلمين.(١٢: ٣٢)

وقـد أدت شـدة الإقـبال على التعليم إلى زيادة أعداد التلاميذ في الفصول نتيجة ضيق الأماكـن، وعـدم القدرة على إقامة مبان جديدة تكفي لهذه الأعداد فزادت كثافة الفصل من ٢٥ تلمـيذا إلـى ٤٠ تلميذا ، ومع هذا لم تستطع المدارس الابتدائية استيعاب التلاميذ فردت حوالي عشرة آلاف لم تتوفر لهم أماكن.(٤ : ١١٢)

في عام ١٩٤٦ وضعت الوزارة خطة للتعليم الابتدائي في خمسة وعشرين سنة ، وكانت تقضي بإنشاء مائة مدرسة في السنة الأولى ، ومائتي مدرسة في السنة الثانية ، وثلاثمائة مدرسة فـي السـنة الثالـثة، وهكذا بحيث يزيد عدد المدارس مائة مدرسة في كل سنة حتى يصل عدد المدارس إلى ثمانمائة سنويا في السنوات الأخيرة.

لكن في الواقع العملي لم تنجح هذه الخطة لأن الوزارة لم تستطيع أن تبني أكثر من مائة مدرسة في العام، فيما عدا مرة واحدة وصل عدد المدارس فيها إلى مائتي مدرسة. (٧١ : ٢٤٣)

بعـد عام ١٩٥٢ انتقلت مسئولية إدارة التعليم الابتدائي إلى المناطق التعليمية ، وتشكلت لجـنة استشـارية لشـئون التعليم الابتدائي تقوم بإعداد الميزانيات والمشروعات الخاصة بإنشاء مدارس جديدة. (٣٦ : ٢٤١)

وفـي عـام ١٩٦٠ بدأت الخطة الخمسية الأولى (١٩٦٠-١٩٦٥) (١٠ : ٣٧) والتي هدفت إلى :

- التمهيد لاستيعاب الأطفال الملزمين في المدارس الابتدائية.
- إنشاء (٦٥٠) مدرسة جديدة بواقع (١٣٠) مدرسة سنويا.
- زيـادة عـدد الفصـول (١٤٦١٠) ليصل عددها(٦٧٤١٦) فصلا وفي هذه الفترة لم تشارك المعـاهد الأزهرية والمدارس الخاصة المشاركة الفعالة في عملية الاستيعاب، وعملت مدارس المـدن كفترتيـن وثلاث فترات، وتسرب بعض تلاميذ مدارس الريف، ولم ينجز من الخطة سوى ٧٥% من مشروع المباني المدرسية.

وفي عام ١٩٦٥ بدأت الخطة الخمسية الثانية (١٩٦٥ - ١٩٧٠)((١٠: ٣٩) وقد ركزت على :

- محاولة تلافي ازدحام الفصول في المناطق الحضرية ، والتغلب على ظاهرة التسرب في الريف واستكمال المباني المدرسية لمواجهة ذلك ، إلا أن الخطة تأثرت بنكسة ١٩٦٧ العسكرية مما أخل بها.

وفي عام ١٩٧١ بدأت الخطة العشرية للتعليم الابتدائي (١٩٧٢/٧١ - ١٩٨٢/٨١) (١٠: ٤٢) وقد استهدفت :

- تعميم الإلزام لجميع الأطفال ليصل إلى ١٠٠% مع توفير المباني المدرسية والفصول اللازمة للاستيعاب.
- رفع سن الإلزام إلى ١٥ عاما وتوفير الأماكن الكافية من مدارس وفصول في التعليم الإعدادى لاستيعاب الناجحين في الشهادة الابتدائية.

ولقد زادت عدد المدارس الابتدائية في الفترة من ١٩٥٤/٥٣ حيث كانت ٦٧٥١ مدرسة تحتوى على (٣٥٢٢٣) فصلا إلى (٨٨٣٨) مدرسة تحتوى على (٩٢٤٦٤) فصلا عام ١٩٧٤/٧٣ . في حين بلغ عدد المدارس الإعدادية في نفس الفترة الزمنية (٣٧٩) مدرسة بها (٩٥٧١) فصلا عام ١٩٥٤/٥٣ زادت إلى (١٥٠١) مدرسة بها (٢٥١٦٠) فصلا عام ١٩٧٤/٧٣.(٦٩)

وفي عام ١٩٨١ صدر القانون رقم (١٣٩) يحدد إلزامية التعليم في المرحلتين الابتدائية ومدتها (ست سنوات) ، والإعدادية ومدتها (ثلاث سنوات) ، ولم يستمر الحال كثيرا لعجز المباني المدرسية عن استيعاب التلاميذ وزيادة عدد الفترات في المدارس مما أدى إلى تخفيض عدد سنوات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي إلى خمس سنوات اعتبارا من عام ١٩٨٩ بصدور القرار رقم (٢٢٣) لسنة ١٩٨٨ وفي المقابل زاد عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية زيادة كبيرة من حوالي(٣,٩) مليون تلميذ وتلميذة عام ١٩٧٤/٧٣ إلى حوالي (٧,٣) مليون عام ١٩٩٥/٩٤ ، وفي التعليم الإعدادى زاد عدد التلاميذ من (١,٦) مليون عام ١٩٨٠/٧٩وصل إلى (٣,٢٨) مليون عام ١٩٩٤/٩٣.

ونتيجة تسرب كثير من الفتيات الريفيات من التعليم الابتدائي قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء مدرسة الفصل الواحد الابتدائية حيث أنشئت (٣٠٠٠) مدرسة بالتعاون مع الجمعية

المصــرية للتنمــية والطفولــة تخصصــص جمــيعها للفتــيات مــن سن (٨) إلى (١٤) سنة . (٣٦ : ٣٠٤ – ٣٠٨)

والواقــع أن المبنى المدرسي يعد الوعاء الذى تتم فيه العملية التعليمية ، ومن ثم لا يمكن الاســتغناء عــن توفيره بالقدر الكافي لمجموع التلاميذ الذين يطلبون العلم ، وقد زادت أعدادهم زيــادة مضــطردة بسبب نمو الوعي لدى الجماهير نحو تعليم أبنائهم ، وزيادة المواليد سنة بعد أخــرى ، ومن ثم يكون للمباني المدرسية دورها الكبير والمؤثر في العملية التعليمية والتربوية ، ولكــي تــؤدى هــذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوافر في هذه المباني المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التربوية سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

وكان من المفترض أن يصاحب التوسع في التعليم وصدور قرار التعليم الإلزامي (١٣٩) لســنة ١٩٨١ وازديــاد أعداد التلاميذ زيادة تدريجية في المباني المدرسية، إلا أنه نتيجة لبعض الصــعوبات الاقتصادية في نهاية فترة السبعينيات والثمانينيات لم ترصد الميزانيات الكافية لبناء المــدارس الجديــدة التى تتناسب مع ازدياد أعداد التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة أو لصيانة وإصلاح المباني التعليمية القديمة.

وقــد نــتج عــن ذلك زيادة عدد التلاميذ في الفصل الواحد، وأصبح هناك عدد كبير من المــدارس يعمــل بنظام الفترتين، وتقلصت الأنشطة المختلفة رياضية وثقافية وفنية أما لتقليص الوقت المخصص أو لعدم وجود الملاعب أو القاعات التى يستطيع التلاميذ ممارسة هذه الأنشطة فيها ، بل أن بعض المدارس كان يعمل بنظام الفترات الثلاث ، حيث أن عدد المدارس الابتدائية التى تعمل بنظام اليوم الكامل لم تتعدى ٣٤,٦% وفق إحصاء عام ١٩٨٩/٨٨ من عدد المدارس الابتدائية. (٩ : ٩٨)

ومــن هنا كانت هناك حاجة شديدة لإنشاء هيئة للأبنية التعليمية تكون أكثر نشاطا وتفعيلا مما سبق ، تتولى مسئولية بناء الأعداد المطلوبة من المدارس بما يحقق الاستيعاب الكامل للأعداد المــتزايدة من التلاميذ عاما بعد عام، وبما يقلل من كثافة الفصل ، وفي عام ١٩٨٨ صدر القرار الجمهوري رقم (٤٤٨) بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية في شكلها الجديد .

ومن ثم قامت هيئة الأبنية التعليمية بوضع خطط لبناء (٧٥٠٠) مدرسة للمراحل التعليمية المختلفة خلال الخطة الخمسية من ١٩٩٣/٩٢ إلى ٩٦/ ١٩٩٧م وبمعدل ١٥٠٠ مدرسة سنوياء كمــا وضــعت خططاً لتجديد المباني المدرسية القديمة وصيانتها ، كما تقوم الهيئة بتطوير نماذج

مخـــتلفة .لمباني المدرسية خاصة بالنسبة لمدارس مرحلتي التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي). (٧٠: ١٥٦)

وقد قامت الهيئة في الخطة الخمسية ١٩٩٣/٩٢ ــ ٩٦/ ١٩٩٧م بإنشاء (٩٠٠٠) مدرسة بمخـــتلف مكوناتهـــا الحديـــثة، وهذا العدد يفوق الذى أنشئ في مصر من عام ١٨٨٢ حتى عام ١٩٩٠ وذلـــك للتخفـــيف والـــتخلص مـــن نظام تعدد الفترات الدراسية وخفض كثافة الفصول. (٩: ٣٩)

٢- عرض لبعض الوقائع (الأحداث) المتعلقة بأزمة المباني المدرسية في الصحافة المصرية :

تعد مشكلة المباني المدرسية مشكلة قومية تحتاج إلى تعاون كافة الجهود للوصول إلى حل أمثل لها ، يفترض أن الصحافة المصرية تكون مرآة لمناقشة قضايا الوطن ومشكلاته ، ومن هنا نجدها قد تناولت قضية الأبنية المدرسية ، ولم يختلف في ذلك الصحف القومية أو صحف المعارضة والأمثلة التالية توضح ذلك .

* في أهرام ١٩٨٦/١١/٢٧ :

تحقيق عن كثافة الفصول تعليقا على قرار مجلس الوزراء بإلغاء الفترة الثالثة ، والحق أن الفترة الثالثة كانت تظهر في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية وبصورة أساسية في التعليم الابتدائي وأقل في التعليم الإعدادي ، ويرجع السبب في أن زيادة الكثافة في عدد التلاميذ في سن الإلزام لا يقابلها عدد كاف من المباني المدرسية ، وأدى قرار الإلغاء إلى زيادة كثافة الفصول حتى تجاوزت ١٠٠ تلميذ في الفصل الواحد في مناطق حلوان والزاوية الحمراء وشرق القاهرة ومصر القديمة وشبرا فمثلا في مدرسة الفاروق عمر بن الخطاب التابعة لإدارة شرق القاهرة التعليمية بلغت كثافة الفصل (١٢٥) تلميذا في الفصل الواحد، كما تجاوزت كثافة الفصول ١١٠ تلميذ في مدارس العاشر من رمضان وإسماعيل القباني وزهرة المدائن التابعة لإدارة شبرا التعليمية وأدت الكثافة الزائدة هذه إلى أن بعض المدارس ألغت الفسحة وجرس الخروج في آخر الفترة لتلافي إحداث الإصابات بين التلاميـــذ عند تزاحمهم مما يؤدى لإصاباتهم بإصابات مختلفة.(٢٥)

* جريدة الأهالي في ١٩٩٨/٩/١٦م :

إن مدينة الأقصر وقراها لا تزال تعاني من خطر انهيار المدارس ، فهناك مبان تحتاج إلى إزالة قبل أن تنهار على رؤوس التلاميذ ، كما أن هناك بعض المدارس مبنية بالطوب اللبن

منذ أكثر من ثلاثين عاما . وأسقف الفصول من جذوع الشجر وسعف النخيل ، وتوجد مخاطبات تقول بعدم صلاحية هذه المدارس للعملية التعليمية ، وبعضها متصدع نتيجة السيول والزلازل، والبعض الآخر أساساته متهالكة وبدون سور ودورات مياه غير صالحة للاستخدام الآدمي.(٢٤)

* في أهرام ١٦ فبراير ٢٠٠٠م :

انهيار سور مدرسة الأصالي الإعدادية التابعة لمركز بيلا محافظة كفر الشيخ على التلاميذ مما أصاب بعضهم بعاهات .. رفع والد تلميذة على أثرها دعوى تعويض ضد رئيس هيئة الأبنية التعليمية ووزير التعليم متضامنين أمام محكمة جنوب القاهرة الدائرة (٢٦) تعويضات التى حكمت بإلزام وزير التربية والتعليم بدفع (٢٠,٠٠٠) عشرين ألف جنيه تعويضا بسبب إحداث عاهة مستديمة بنسبة ١٥% لإصابتها بكسر مضاعف في ساقها اليمنى، وأثبتت معاينة النيابة إهمال المسئولين بالهيئة العامة للأبنية التعليمية مما أسفر عن الحادث.(٢٦)

* وفي أهرام ١٦ سبتمبر ٢٠٠٠ :

أقام بعض الأهالي سورا من الأسمنت المسلح يفصل بين مدرسة روض الفرج الإعدادية بالقاهرة والفناء الذى استولوا عليه بالتحايل أو بالقوة والاتفاق السري والإهمال والتراخي من جانب الأجهزة المسئولة . مما أدى لحرمان التلاميذ من الوقوف في طابور الصباح وإذا وقفوا يكون في الشارع وسط المارة والباعة والعربات المجنونة أو الصعود إلى فصولهم دون طوابير ودون رقابة ، كما حرموا من حصص الألعاب وممارسة الأنشطة حيث يتكدسون داخل الفصول والممرات والطرقات وعلى السلالم ، ومن المعروف أن وزير التربية والتعليم ضد نظام تعدد الفترات الدراسية ، وضد جمع التبرعات بدون ترخيص "لاستئجار أربعة فصول في المباني المجاورة للمدرسة " إن وجدت ، ثم إن زيادة كثافة الفصول يضرب العملية التعليمية في مقتل، لأنه يؤدى لتكدس الفصول ، بحيث يضم الفصل الواحد ما يقرب من تسعين تلميذاً وتلميذة فكيف يتعامل المعلم مع هذه الكثافة المرتفعة وكيف يؤدى عمله؟. (٢٧)

* وفي جريدة الوفد في ٢٠٠٠/١٢/٢٢م :

إن العناية الإلهية أنقذت ٤٠٠ طالبة بمدرسة حسين حماد الثانوية للبنات بدكرنس من كارثة مروعة ، حيث انهار سقف فصول الدور الرابع بالكامل والذي أقيم قبلها بخمسة عشر يوما فقط بسبب شدة الرياح ، وقع الحادث عقب دخول الطالبات من الفسحة بخمس دقائق فاندفعت الطالبات على سلم المدرسة وأصيبت أكثر من مائة طالبة بحالات إغماء وإصابات خفيفة بسبب الذعر والهلع .

والدور الرابع الذى حدث له هذه الكارثة يضم (٨) فصول دراسية قد أقيم بالجهود الذاتية، وتم بناؤه بالكامل بالطوب والأسمنت والسقف من الصاج وتسلمته الإدارة التعليمية بدكرنس ، وافتتحه وكيل وزارة التربية والتعليم بالدقهلية .(٣١)

* جاء في جريدة الأهرام في ١٨ مارس ٢٠٠١ :

كتب سعد عبد الرحمن في جريدة الأهرام بتاريخ ٢٠٠١/٣/١٨م يقول إن مجمع مدارس الطبري بمدينة بدر بطريق السويس دب فيه الإهمال وتسربت من مبانيه الجديدة التى لا يتعدى عمرها سنوات قليلة، مياه المجاري نتيجة التشطيب السيئ فخرجت مياه المجاري إلى الحوش مما يهدد صحة التلاميذ، كما وصل الرشح إلى المباني وأصيبت بالتآكل بسبب تراكم الأملاح عليها، والأمر يتطلب سرعة التحرك لحماية للتلاميذ من خطر انهيار المباني على رؤوسهم . (٢٨)

* في جريدة المساء بتاريخ ٢٠٠١/٥/٨ :

كتب مجدي الرفاعي يقول أن هناك تقريراً لإدارة المتابعة بديوان عام محافظة القليوبية كشف عن وجود ٣٣ مدرسة على مستوى المحافظة أزيلت جزئيا أو كليا بمعرفة هيئة الأبنية التعليمية ، ولم يتم إحلالها أو تجديدها ، وأضاف التقرير أن هذه المدارس تعجز عن تنفيذ البرنامج اليومي على الوجه الأمثل أو تنفيذ سياسة اليوم الكامل ، بتخفيض زمن (الفسحة) كما لاحظت لجنة المتابعة التى يشرف عليها محافظ الإقليم صعوبة مزاولة الأنشطة التعليمية والتربوية والرياضية ، وتعرض المدارس للسرقة خاصة مع وجود أجهزة حاسبات إلكترونية ومعامل حديثة .

كما كشف التقرير عن تواجد الباعة الجائلين ودخولهم لهذه المدارس أثناء فترات الراحة مما يعرض التلاميذ للخطر ، بالإضافة لاستخدام أهالي المنطقة فناء المدرسة كممر ومركز للبلطجة، وأكد مدير عام هيئة الأبنية التعليمية بالقليوبية عدم وجود اعتمادات مالية تكفي لسد الاحتياجات الخاصة لبناء أسوار للمدارس.

وأوصت اللجنة في ختام تقريرها بضرورة إقامة أسلاك شائكة من صندوق خدمات المحافظة بصفة مؤقتة لحين تدبير التمويل اللازم لإنشاء الأسوار المطلوبة .(٣٠)

* جاء في جريدة الجمهورية في ١٢ سبتمبر ٢٠٠٢ :

تواجه مديرية التربية والتعليم بدمياط مشكلة حادة بسبب نقص المباني التعليمية ، والمشكلة أعادت الفترة الثانية في بعض المدارس ، وتهدد بفترة ثالثة في البعض الآخر، وقد صرح وكيل

وزارة التربية والتعليم بالمحافظة أنه تقرر إغلاق (٩) تسع مدارس صدرت لها قرارات إزالة منها (٣) مدارس بكفر سعد، ومدرستان في فارسكور ، وبعزبة البرج ومدرسة بكل من دمياط والزرقاء ، إضافة إلى إغلاق مدرسة فارسكور الثانوية بنين التى انهارت فجأة قبل أسبوعين دون سابق إنذار وجاري نقلها إلى المدرسة الإعدادية بنين أو بنات على أن تعمل إحدى المدرستين على فترتين.

ويضيف وكيل الوزارة أن المديرية تواجه مشكلة أخرى أكثر حدة وهي صدور أحكام قضائية نهائية بطرد ٢٧ مدرسة مؤجرة وتسليم مبانيها إلى أصحابها منها ١٧ مدرسة في مدينة دمياط التى تعاني نقصا حادا في مبانيها المدرسية وتنفيذ هذه الأحكام معناه العمل فترة ثالثة ببعض المدارس.(٢٣)

٣- بعض الاتجاهات الحديثة فى بناء المدارس :

لما كان موضوع الأبنية التعليمية من الموضوعات المطروحة بشدة فى العالم عامة وفى مصر خاصة ، لما لها من أثر واضح على العملية التربوية ، فقد كانت موضع اهتمام كافة الدول المتقدمة منها والنامية ، وعلى ذلك فقد آثر الباحث أن يعرض لبعض هذه الاتجاهات للوقوف على أحدث ما توصلت إليه فى هذا الشأن ، وكيفية الاستفادة منها فى إصلاح الأبنية التعليمية فى مصر ومنها على سبيل المثال.

أولا : الأبنية المدرسية في أمريكا :

يعتمد النموذج الأمريكي في بناء المدارس على استحداث مدارس جديدة تقوم على طرق وأنظمة جديدة للتعليم تستند إلى أسس من البحث والتطوير العلمي ، وليس فقط بناء مدارس حديثة مزودة بتقنيات متطورة . (١١ : ٤١) ويركز هذا النموذج على التطورات والتغيرات المتوقعة في أهداف وفلسفة التعليم والمناهج الدراسية والتوسع المتزايد في استخدام تقنيات جديدة للتعليم والتعلم مما استدعى إعادة النظر في التصميم المعماري والهندسي للمدرسة وفقا لما يأتي: (١١ : ٦١)

١ - مراعاة جودة البناء المدرسي من الناحية النوعية في إطار دراسة الكلفة الاقتصادية واستخدام البدائل المناسبة، وبخاصة الخامات المحلية.

٢ - التأكيد على إسهام المجتمع المحلي في تحديد موقع الأبنية المدرسية ، مع مراعاة تطبيق معايير الخريطة المدرسية .

٣ – التنوع في البنـــاء المدرسي والتجهيزات وفق نماذج متعــددة ، بما يتواكب مع العمليات التى تتم داخل المدرسة وتبعا للمرحلة التعليمية ونوع التعليم والبيئة المحلية والظروف المناخيــة.

٤ – التأكيد على توفير قاعات الأنشــطة المتعددة الأغراض ، إضافة الى ضرورة توفير قطاعات تســهم في التعليم التعاوني على شكل مجموعات تسمح بالحوار المتبادل بين الطلاب أنفسهم .

٥ – تطبيق نظام القاعات الدراسية المتخصصة، نظرا لما توفره من بيئة تعليمية مناسبة، وتسمح باستخدام التقنيات المتوافرة في عملية التعليم .

٦ – التوجه نحو البناء المدرسي القابل للاستخدامات المتعددة الأغراض تحقيقا للاستثمار الأمثل وتقليل الكلفة المالية.

٧ – إيلاء مسألة صيانة المدارس أهمية خاصة ، حرصا على استمرار صلاحيتها.

٨ – التركيز على البعدين الوظيفي والاجتماعي للبيئة ، والاستفادة من مكوناتها الحية والفنية والمادية في تصميم البناء المدرسي وتنفيذه واستخدامه.

٩ – التركيز على المعايير الفنية المناسبة للبناء المدرسي، وخاصة فيما يتعلق بالمساحة المخصصة للطالب ضمن قاعة الصف تخفيفا للكثافة الطلابية العالية .

١٠– مراعاة البناء المدرسي لأوضاع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة .

١١– اعتماد منهجية الخريطة التربوية والمدرسية في التخطيط لتوفير الأبنية على مستوى القطر ومناطقه الإدارية .

١٢– دعوة المجتمعات المدنية من قطاع خاص ، ومؤسسات ، وأفراد ، وجماعات لمشاركة الحكومة في تدبير المصادر لتمويل التعليم والإنفاق عليه ، مع العمل على تنويع البحث عن مصادر جديدة وغير تقليدية للتمويل .

١٣– إقامة هيئات عامة للوقف التعليمي لتحفيز المتبرعين للمساهمة في تمويل القطاع التربوي والاستفادة من أموال الزكاة في هذا المجال.

ثانيا : الأبنية المدرسية في كوريا الجنوبية :

ويركز النموذج الكوري على ضرورة تدعيم التعليم انطلاقا من أن التعليم قيمة ثقافية ، وركيزة لدفع عجلة التنمية ، وهو وسيلة للحراك الاجتماعي والتميز، ومن ثم يلاحظ أنه إلى جانب ما تنفقه الحكومة الكورية على التعليم " وهو يوازي خمس ميزانيتها فإن العائلات وكذلك مؤسسات الأعمال تسهم بمبالغ إضافية ضخمة في التعليم والتدريب". (٨٩ : ٢١)

ولقد بنيت أعداد كبيرة من المباني المدرسية بواسطة الحكومة العسكرية التابعة للجيش الأمريكي ، التي مولت حوالي ثلثي تكاليف المدارس الابتدائية ، ثم استكملت بعد ذلك بواسطة المعونة الأجنبية، ومع ذلك ظلت هناك أعباء كبيرة يتعين على الآباء والأمهات تحملها فنفقات التعليم في كوريا يتم توفيرها بصورة كبيرة من الآباء ، والتي يستخدم معظمها في تشييد المدارس وتشغيلها. (١٣: ١١)

وقد سجل معدل القيد الإجمالي بالمدرسة الابتدائية في كوريا في أعوام ١٩٧٠ ، ١٩٨٠ ، ١٩٩٠ على التوالي ١٠٣% ، ١١٠% ، ١٠٨% (٨٨ : ٣٦٣- ٤٦٢) مما يدل على أن المدرسة الابتدائية الكورية قد استطاعت أن تضم إليها من هم في سن أكبر أو أصغر من السن المقابلة للقبول بالمرحلة الابتدائية وهو ٦ سنوات . كما سجل مؤشر التسرب في كوريا (١%) في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٨٧. (٢٠ : ١٨٦)

وتقع مسئولية صيانة المرافق التعليمية على عاتق المكاتب المحلية للتعليم لكل إقليم ، والتي بلغ عددها (١٧٩) مكتبا على مستوى المدن والمقاطعات الكورية طبقا لبيانات ١٩٩١. (٨٣:٤١)

وتعتمد كوريا في بناء المدارس على الضريبة التعليمية Educational Tax والتي بدأ العمل بها منذ عام ١٩٨٢.(٩٠: ٢٢٠)

والملاحظ أن كوريا قد حققت نجاحا تعليميا كبيرا بوصولها إلى تعميم التعليم الابتدائي عن طريق توفير الأبنية التعليمية ، عن طريق تخصيص المعونات الأمريكية في الخمسينيات والستينيات لبناء الفصول بالتعليم الابتدائي ، وكذلك مساهمة الأهالي مع الحكومة التي خصصت ٢٢% من الإنفاق الحكومي على التعليم .

ثالثا : الأبنية المدرسية في كندا : (٥١: ٨٦ – ٨٧)

وفي كندا تلعب السلطات التعليمية المحلية دورا هاما في إدارة التعليم والإشراف على المباني المدرسية ، وقد عملت هذه السلطات على إدماج المدارس الصغيرة في وحدات تعليمية أكبر قادرة على توفير خدمات تعليمية أفضل، وكان هذا الاتجاه حلا لمشكلات الوحدات المدرسية الريفية الكثيرة أثناء الأزمة الاقتصادية العالمية وسنوات الحرب العالمية الثانية، وساد هذا الاتجاه مع الستينيات من القرن الماضي في كافة أنحاء كندا ، وقد تحققت نتيجة لظهور الوحدات التعليمية المحلية عدة مميزات منها :

- توفير الأجهزة المناسبة والأدوات التعليمية الكافية.
- إنشاء المدارس المركزية التي تضم عدداً كبيراً من طلاب المناطق الريفية الذين لا تتاح لهم وسائل سهلة للانتقال من والى المدرسة.

رابعا : الأبنية المدرسية في اليابان (٢١ : ٢٨٧)

وفي اليابان يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لإقامة التوسعات المستقبلية، والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية في الصباح أو في المناسبات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة ، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضراوات والأزهار إلى جانب الأماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ .

وتتكون المباني المدرسية من عدة طوابق، وطرقات طويلة وواسعة أمام الفصول وحجرات الدراسة، كما يتم طلاء الحوائط بالمواد اللاصقة أو الزيت.

وهناك العديد من الأعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب ، وخاصة المعارض التي تتلاءم وطبيعة الدراسة ، والتي يشارك فيها التلاميذ مشاركة حقيقية، كما أن الفصول الدراسية مغطاة من الداخل بأعمال التلاميذ ، والنوافذ تتزين بالزهور والورود وبعض الأعمال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ .

٤ – واقع المباني المدرسية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية :

إذا نظرنا الى المدن الكثيفة في عدد السكان نلاحظ عدم توافر الأرض اللازمة لبناء مدارس يمكن وصول التلاميذ إليها سيرا على الأقدام، وصعوبة شراء مواقع للمدارس، بينما في المناطق الحضرية الداخلية القديمة يصعب الحصول على قطع أرض خالية، أو قد تكون المواقع المتوافرة لبناء المدارس صغيرة مما يقلل من وجود أماكن لممارسة الأنشطة اللاصفية، كما أن

حركة السيارات في الشوارع المزدحمة يجعل الوصول إلى المدارس خطر، بينما تلاحظ أن المدارس في المناطق الريفيـــة يسهل إلى حد ما إختيار الموقع والنوعية فكل مدرسة تخدم مجموعة من السكان تمكن التلاميذ من الوصول إلى مواقع المدارس سيرا على الأقدام أو على الدراجات، وتؤكد بعض الدراسات على أن المسافة المعقولة التى تقطع مرتين يوميا في مختلف أنواع الظروف الجوية في عـــدد من البلـــدان بين (٢ – ٤) كم من البيت إلى المدرسة على الأكثر . (٦٢ : ٢٦–٢٨) ففي المناطق الحضرية ذات الكثافة السكانية العالية لا يشترط أن تكون المدارس في أماكن لا يتحتم على الأطفال عبورها ، مثل الطرق الرئيسية فالتلاميذ في هذه المناطق معتادون على حركة المرور ويفهمون غالبا في الإشارات .

مما سبق يمكن القـــول بأنه ينبغي إعـــداد المعايير والمقاييس الخاصة بالموقع . المكان في الخطة وصفاته الذاتيـــة – بشكل منفصل للمناطـــق الريفيـــة عن المناطق الحضرية – والمهمة الرئيسية لهذه المعاييـــر والمقاييس تقديم المشـــورة للجماعات التى تجهل هذه المستلزمات الضرورية للمنشـــآت التربوية ، ومن الضروري التفكير في دور الســـلطة التربوية في التخطيـــط المادي ، فهي المسئولة عن المسيرة التربويـــة المؤثرة ذات الكفـــاءة ، لذا فإن مسئوليتها تجـــاه اختيار الموقـــع المناسب للمدرسة توازي مســـئوليتها عن التعليم ، والمنهج والمعلـــمين .

فإذا أخذنا محافظـــة الدقهلية كمثال نجـــد أنها تمثل المدن الكثيفة فى عـــدد السكان والمناطق الحضاريـــة الداخلية القديمـــة، والمناطق الريفية الزراعيـــة، والريفية والحضرية الســـاحلية ، أى أنهـــا جغرافيا متباينـــة من الحضر إلى الريـــف إلى الســـاحل ، ومن ثـــم يمكن استعراض واقـــع المبانى المدرســـية بالمدارس الابتدائيـــة بمحافظة الدقهليـــة من العام الـــدارسى (١٩٩٨/٩٧) حتى العام الدراســـى (٢٠٠١ / ٢٠٠٢) كما هـــو مبين فى الجـــدول رقم (١) :

جدول رقم (١)

يوضح واقع المباني المدرسية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية من العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ حتى العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١م (٥٢)

الإدارة	المرحلة	١٩٩٨/٩٧				١٩٩٩/٩٨				٢٠٠٠/٩٩				٢٠٠١/٢٠٠٠				٢٠٠٢/٢٠٠١			
		عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الكثافة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الكثافة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الكثافة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الكثافة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	الكثافة
شرق المنصورة	ابتدائية	٧٦	١٠٧٠	٤٦٨٩٥	٤٤	٨٠	١١٥٠	٤٧٧٠٢	٤٢	٨٥	١١٠٩	٤٥٩٩٩	٤٢	٨٥	١١١٧	٤٥٨٦٩	٤١	٨٦	١١٣٠	٤٧٠٧٤	٤٢
غرب المنصورة	ابتدائية	٧١	١١٣٠	٤٥٥٠٧	٤١	٧٤	١٠٥٦	٤٠٧٣٩	٣٩	٧٢	١٠٣١	٣٩٠٦٣	٣٨	٧٢	١٠٦٨	٣٨٣٧١	٣٦	٧١	١٠٢٥	٣٨٨٨٠	٣٨
طلخا	ابتدائية	٨٤	٨٨١	٣٦٦٨٠	٤٢	٨٣	٨٨٣	٣٤٩٢٩	٤٠	٧٠	٧٣٨	٢٨٦٨٩	٣٩	٦٩	٧٥٨	٢٨١٠٢	٣٧	٦٧	٧٢٧	٢٨٤٨٧	٣٩
بلقاس	ابتدائية	١٢٣	١٠٧١	٤٣٥٨٧	٤١	١٢١	١٠٨٨	٤٣٠٨٨	٣٩	١١٩	١٠٨٤	٤٠٤٣٠	٣٧	١١٩	١٠٨٢	٤٠١٣٧	٣٧	١٢١	١١١١	٤١١٧٩	٣٧
نبروه	ابتدائية	٣٩	٤٣٠	١٧٩٤٨	٤٢	٣٨	٤١٠	١٧١٦٤	٤٢	٤٧	٥١٤	٢٠٣٣٣	٤٠	٤٦	٤٥٧	١٩٤٦٦	٤٢	٤٣	٤٦٦	١٩٧٤٦	٤٣
شربين	ابتدائية	٩٩	٩٧٣	٣٧٦٦٣	٣٩	٩٦	٩٨٠	٣٥٩٣٥	٣٧	٩٧	٩٧٠	٣٣٨٧٦	٤٠	٩٨	٩٦٢	٣٣٨٠٦	٣٤	٩٩	٩٣٤	٣٣٥٧٢	٣٥
أجا	ابتدائية	١٠٨	١٠٨٥	٣٥٦١٧	٣٣	١٠٧	١١٠٠	٤٠١٨٥	٣٧	١٠٨	١٠٩١	٣٩٠٣٩	٣٦	١٠٧	١١١٩	٣٨١٩٦	٣٤	١٠٨	١١٠٧	٣٨٤٥٩	٣٥
ميت غمر	ابتدائية	١٥٦	١٥٤٦	٦٩٢٤١	٤٤	١٥٣	١٥٦١	٦٦٥١٩	٤٣	١٥٣	١٥٤١	٦٣٩٨٥	٤٢	١٥٣	١٥٠٥	٦٣٦٣٧	٤٢	١٤٩	١٥١٥	٦٣٧٧٨	٤٢
السنبلاوين	ابتدائية	١٠٣	١٠٢٠	٤٣٦٨٤	٤٣	١٠٢	٩٩١	٤١٢٤٠	٤٢	٩٨	٩٧٣	٣٩٦٧٦	٤١	٩٨	٩٦٧	٣٩٣٣٤	٤١	٩٧	٩٧٨	٣٩١٩٢	٤٠
تمي الأمديد	ابتدائية	٤٩	٤٠٧	١٤٦٨٩	٣٦	٤٨	٤٢٧	١٣٧٣٣	٣٢	٤٨	٤١٣	١٣٩١٣	٣٢	٤٦	٣٦٧	١٢٣٦٢	٣٤	٤٥	٣٧٣	١٢٦٣٥	٣٤
دكرنس	ابتدائية	٧٨	٧٥٩	٣٠٥٩٤	٤١	٧٧	٨٤٣	٢٩٢٤١	٣٥	٧٦	٧٩٨	٢٨١٢٨	٣٥	٧٨	٧٥٢	٢٧٦٠٥	٣٧	٧٤	٧٣١	٢٧٤٩٩	٣٩
منية النصر	ابتدائية	٦٦	٦١٨	٢٥٣٧٧	٤١	٦١	٦٢٨	٢٤٤١٢	٣٩	٦٠	٦٢٤	٢٣٠٢١	٣٧	٦٠	٦٢١	٢٢٤٥٢	٣٦	٥٩	٦٠٠	٢٢٣٣٧	٣٨
بني عبيد	ابتدائية	٢٩	٣٠٠	١١٢٢١	٣٨	٢٩	٣١١	١٠٥٦٣	٣٤	٢٩	٢٨٣	١٠١١٤	٣٦	٢٩	٢٥٩	٩٨٠٨	٣٩	٣١	٢٦٦	٩٨٢٢	٣٧
ميت سلسيل	ابتدائية	٢٠	١٨٩	٦٦٩٠	٣٦	١٩	١٧١	٦٠٤٦	٣٥	٢٠	١٦٤	٥٧٠١	٣٥	٢٠	١٥٦	٥٤٧٠	٣٥	٢٠	١٥٨	٥٥٦٣	٣٦
جمصة	ابتدائية	٣٦	٢٥٥	٩٨٥٥	٣٩	٣٦	٢٣٧	٩٤١٦	٤٠	٣٦	٢٢٨	٩١٥٩	٤٠	٣٤	٢٢٢	٩٠٩٦	٤١	٣٣	٢٢٤	٩٢٩٠	٤٢
المنزلة	ابتدائية	٧٩	٧٠٣	٢٨٨٢٠	٤١	٧٦	٧٢٧	٢٨٠٧٩	٣٩	٧٦	٧٠٥	٢٦٩٣٣	٣٨	٧٧	٧٣٦	٢٦٣٩٨	٣٦	٧٥	٧٠١	٢٦٠٩٣	٣٨
المطرية	ابتدائية	٣١	٤٣٣	١٤٠٠٣	٣٢	٣١	٣٢٨	١٣٣٨٣	٤١	٣٠	٣١٨	١٢٤٨٨	٣٩	٣٠	٣١٧	١١٩٥٢	٣٨	٢٩	٣٠٨	١٢٠٦٥	٣٩
الجملة		١٢٣٧	١٢٩٠٧	٥١٨٠١١	٤٠	١٢٢٠	١٢٨٩١	٥٠١٥٧١	٣٩	١٢١٣	١٢٥٨٣	٤٧٩٥٠٢	٣٨	١٢١٠	١٢٤٦٢	٤٦٩٩٨١	٣٨	١٢٠٣	١٢٣٤٩	٤٧٤٢٩٤	٣٩

من الجدول رقم (١) يتضح ما يلي :

- في عام ١٩٩٨/٩٧: كان عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية (١٢٣٧) مدرسة تحتوى على (١٢٩٠٧) فصلا دراسيا يشغلها (٥١٨٠١١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٤٠) تلميذاً في الفصل ، أعلاها كثافة فصول مدارس إدارتي غرب المنصورة وميت غمر، حيث تصل إلى (٤٤) تلميذاً ، وأقلها كثافة فصول مدارس إدارة المطرية التعليمية حيث بلغت الكثافة في المتوسط (٣٢) تلميذاً.

- وفي عام ١٩٩٩/٩٨ : كان عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية (١٢٢٠) مدرسة تحتوى على (١٢٨٩١) فصلا دراسيا يشغلها (٥٠١٥٧١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٣٩) تلميذاً في الفصل ، أعلاها كثافة فصول مدارس إدارة ميت غمر التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٤٣) تلميذاً ، بينما كانت إدارة تمي الأمديد أقلها كثافة حيث بلغت كثافة الفصل في المتوسط (٣٢) تلميذاً ، وقد يرجع ذلك لأنها إدارة حديثة وبها مساحات أراض متوافرة لبناء المدارس.

- وفي عام ٢٠٠٠/٩٩ : انخفض عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية إلى (١٢١٣) مدرسة تحتوى على (١٢٥٨٢) فصلا دراسيا يشغلها(٤٧٩٥٠٢) تلميذاً بمتوسط كثافة(٣٨) تلميذاً في الفصل ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارتي غرب المنصورة وميت غمر حيث بلغت (٤٢) تلميذاً وهو أعلى من المتوسط العام على مستوي المحافظة ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارة تمي الأمديد التعليمية ، حيث بلغت (٣٢) تلميذاً في الفصل أى أن إدارة تمي الأمديد ظلت كثافة الفصول بها في عامي ١٩٩٩/٩٨ ، ٢٠٠٠/٩٩ ثابتة وهي أقل كثافة على مستوى المحافظة.

- أما في عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ : فقد انخفض عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية إلى (١٢١٠) مدرسة تحتوى على (١٢٤٦٢) فصلا دراسيا يشغلها (٤٦٩٩٨١) تلميذاً بمتوسط كثافة (٣٨) تلميذاً في الفصل ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارتي ميت غمر ونبروه ، حيث بلغت (٤٢) تلميذاً ، وهي أعلى من المتوسط العام على مستوي المحافظة ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارات شربين وأجا وتمي الأمديد التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٣٤) تلميذاً في الفصل وهي أقل كثافة على مستوى المحافظة.

- في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢: فقد تراجع عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية إلى (١٢٠٢) مدرسة تحتوى على (١٢٣٤٩) فصلا دراسيا استوعبت (٤٧٤١٩٤) تلميذاً ووصلت كثافة الفصل في المتوسط في مدارس المحافظة (٣٩) تلميذاً ، وكانت أعلى كثافة في فصول مدارس إدارة نبروه التعليمية ، حيث بلغت (٤٣) تلميذاً في المتوسط ، وأقل كثافة في فصول مدارس إدارة تمي الأمديد التعليمية ، حيث بلغت في المتوسط (٣٤) تلميذاً .

مما سبق يتضح أن عدد المدارس الابتدائية كان في تناقص ، كما أن كثافة الفصول في جميع الإدارات التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظه الدقهلية أعلى من المعدلات العالمية والمحلية الواجب الوصول إليها ، والتي ينادي بها خبراء التربية، حيث أن زيادة كثافة الفصل تقلل من قدرة المعلم على التعامل والاهتمام بتلاميذه مما يؤثر بدوره على تحصيل التلاميذ دراسيا كما يؤثر سلبيا على الدور التربوي للمعلم مما ظهر معه في الأونة الأخيرة أزمات متلاحقة في مجال التربية والتعليم ومنها على سبيل المثال . العنف والإدمان وغيرها ، ويؤد ذلك دراسة (هولودن جيرى (١٩٩٧) Holden Gerri) التي أكدت أن زيادة كثافة الفصل تساعد على أن يتشاجر الأطفال على أتفه الأمور (٨٤ : ٧٤ - ٧٦) ، وكذا دراسة جنك جيراد (١٩٩٧) Juhnke Gerald. التي أظهرت أن زيادة كثافة التلاميذ في الفصول في المدرسة الابتدائية وفي الفناء تؤدى للعنف بين التلاميذ (٨٥:١٦٣ - ١٧٠) .

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه ("تشب و مو" ١٩٩٠ Chubb & Moe) حول حجم الفصل الدراسي ، حيث أكد أن المدارس الأقل نسبيا في كثافة الفصل يكون أداؤها مرتفعا عن المدارس التي يزيد كل فصل فيها بمقدار تلميذين .(٧٨) ، وكذا ما توصل إليه (كارد و كروجر ١٩٩٢ Card & Karueger) حيث أكد أن الزيادة في حجم الفصل تقلل التحصيل التربوي والمكاسب المستقبلية للتلاميذ .(٧٦: ١-٤٠) ، وأيضا ما توصل إليه (محمود عابدين ٢٠٠٠) حيث يرى أن نقص كثافة الفصل تؤدى إلى تدريس متميز والى تفاعل أفضل بين المعلم والتلميذ، والى إمكانية استخدام طرق متعددة في التدريس (٥٩: ٢٧١) .

وقد قدم (هكتور كوريا ١٩٩٣ H. Correa) نموذجاً مبسطاً للسلوك المثالي للمعلم وعلاقته بتأثير كثافة الفصل على تحصيل التلاميذ واستخدم افتراضات النظرية الاقتصادية لدراسة سلوك المعلم ، وتوصل إلى أن متوسط التحصيل الطلابي يميل الى التناقص مع ازدياد حجم الفصل (٧٩: ١٢٩-١٣٥) .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه في ظل زيادة كثافة الفصول ، واليوم المدرسي المنقوص ، يكون من الصعب على المدرسة العصرية تحقيق الهدف التنموي والتربوي المنشود، ولكن إذا استطاع المجتمع بكل فئاته وطوائفه أن يقلل من كثافة الفصول المتزايدة مع وجود معلمين أكفاء مزودين باتجاهات وممارسات تربوية حديثة ، يعملون في بيئة تربوية وإدارية مشجعة يمكن دعم قدرة التلاميذ على التفكير البناء ، والتعلم الذاتي ، والتفاعل الإيجابي ، والتنمية الشاملة ، والنقد الموضوعي وغير ذلك من الأمور التى نحن بحاجة ماسة إليها لتعليم وتنمية قدرات أبنائنا.

والواقع أنه في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية تتباين عدد المدارس ونسبتها التي تعمل بنظام الفترات على مدار اليوم الدراسي في السنوات الخمسة الأخيرة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك

جدول رقم (٢)

يوضح نظام الفترات في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية

في المدة من العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠٢/٢٠٠١م (٦٣)

		يوم كامل	فترة صباحية	فترة ثانية مسائية	مدرسة تعمل فترتين
١٩٩٨/٩٧	العدد	٤٩١	٤٩٤	٢٢٣	٢٩
	%	%٣٩,٦٩	% ٣٩,٩٤	% ١٨,٠٣	% ٢,٣٤
١٩٩٩/٩٨	العدد	٤٩٢	٤٧١	٢٢٥	٣٢
	%	%٤٠,٣٣	%٣٨,٦١	%١٨,٤٤	%٢,٦٢
٢٠٠٠/٩٩	العدد	٤٩٣	٤٧٩	٢٠٨	٣٣
	%	%٤٠,٦٤	%٣٩,٤٩	%١٧,١٥	%٢,٧٢
٢٠٠١/٢٠٠٠	العدد	٤٨٦	٤٩٥	١٩٨	٣١
	%	%٤٠,١٧	%٤٠,٩١	%١٦,٣٦	%٢,٥٦
٢٠٠٢/٢٠٠١	العدد	٤٨٢	٤٩١	٢٠١	٢٨
	%	%٤٠,١٠	%٤٠,٨٥	%١٦,٧٢	%٢,٣٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه :

- بالنسبة لمدارس اليوم الكامل : أعلى نسبة من المدارس تعمل بهذا النظام كانت في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠ حيث بلغت عدد المدارس ٤٩٣ مدرسة بنسبة ٤٠,٦٤% ، بينما كانت أقل نسبة في العام الدراسي ٩٧/١٩٩٨ فوصلت الى ٤٩١ مدرسة بنسبة ٣٩,٦٩%.
- بالنسبة للمدارس التى تعمل في الفترة الصباحية : كانت أعلى نسبة في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ حيث بلغت عدد المدارس ٤٩٥ مدرسة بنسبة ٤٠,٩١% في حين كانت اقل نسبة في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠ فكانت عدد المدارس ٤٧٩ مدرسة بنسبة ٣٩,٤٩%.
- بالنسبة للمدارس التى تعمل فترة مسائية ثانية : كانت أكبر ما يمكن في العام الدراسي ٩٨/١٩٩٩ حيث بلغ عدد المدارس ٢٢٥ مدرسة بنسبة ١٨,٤٤% في حين كانت اقل ما يمكن في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ فكان عدد المدارس ١٩٨ مدرسة بنسبة ١٦,٣٦%.
- بالنسبة للمدارس التى تعمل على فترتين في اليوم : أى أن جزءاً من المدرسة يعمل صباحا والجزء الأخر يعمل فترة ثانية بعد الظهر فكانت أعلى نسبة في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠ حيث بلغ عدد المدارس التى تعمل بهذا النظام ٣٣ مدرسة ابتدائية على مستوى محافظة الدقهلية بنسبة ٢,٧٢% في حين كانت اقل نسبة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ فكان عدد المدارس ٢٨ مدرسة بنسبة ٢,٣٣% ، وهذه الأعداد والنسب في جميع الأحوال لا يستهان بها لأنها تؤثر بالسلب على شريحة عريضة من التلاميذ وخاصة في التحصيل الدراسي والأنشطة التربوية ، ويمكن استعراض مبنى المدرسة الابتدائية بمحافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ ، وكيفية وجود مدرسة أو أكثر به كما هو مبين بالجدول رقم (٣) :

جدول رقم (٣)

يوضح مبنى المدرسة الابتدائية وكيفية وجود مدرسة أو أكثر به فى محافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م(٥٢)

الإدارة	تعمل بمبناها منفردة		تعمل بمبناها مع مدارس أخرى		تعمل بغير مبناها		الجملة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
شرق المنصورة	٢٦	٣٣,٣٧	٣٨	٤٩,٣٥	١٣	١٦,٨٨	٧٧
غرب المنصورة	٣٧	٤٦,٢٥	٣٦	٤٥,٠٠	٧	٨,٧٥	٨٠
طلخـــــا	١٨	٢٦,٨٦	٣٠	٤٤,٧٨	١٩	٢٨,٣٦	٦٧

تابع جدول رقم (٣)

الإدارة	تعمل بمبناها منفردة		تعمل بمبناها مع مدارس أخرى		تعمل بغير مبناها		الجملة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
بلقـــــاس	٥٤	٤٤,٦٢	٤٩	٤٠,٥٠	١٨	١٤,٨٨	١٢١
نبــــروه	٢٦	٦٠,٤٧	١٣	٣٠,٢٣	٤	٩,٣	٤٣
شــــربين	٤٩	٤٩,٥	٣٧	٣٧,٣٧	١٣	١٣,١٣	٩٩
أجـــــا	٢٦	٢٤,٠٧	٥٩	٥٤,٦٣	٢٣	٢١,٣	١٠٨
ميت غمــر	٦٠	٤٠,٢٧	٥٨	٣٨,٩٣	٣١	٢٠,٨٠	١٤٩
الســنبلاوين	٥٢	٥٣,٦١	٣٤	٣٥,٠٥	١١	١١,٣٤	٩٧
تمي الامديـد	١٨	٤٠,٠٠	٢٠	٤٤,٤٤	٧	١٥,٥٦	٤٥
دكرنـــس	٣٩	٤٩,٣٧	٣٣	٤١,٧٧	٧	٨,٨٦	٧٩
منيــة النصر	٣١	٥٢,٥٤	١٧	٢٨,٨١	١١	١٨,٦٥	٥٩
بني عبيـد	١٩	٦١,٢٩	٨	٢٥,٨١	٤	١٢,٩٠	٣١
ميت سلسيل	١٠	٥٠,٠٠	٦	٣٠,٠٠	٤	٢٠,٠٠	٢٠
الجماليـــة	٥	٢١,٧٤	١٣	٥٦,٥٢	٥	٢١,٧٤	٢٣
المنزلـــة	٣٤	٤٥,٣٤	٢٨	٣٧,٣٣	١٣	١٧,٣٣	٧٥
المطريـــة	٤	١٣,٧٩	١٥	٥١,٧٣	١٠	٣٤,٤٨	٢٩
الجملـــة	٥٠٨	٤٢,٢٦	٤٩٤	٤١,١٠	٢٠٠	١٦,٦٤	١٢٠٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م يوجد (٥٠٨) مدرسة بنسبة ٤٢,٢٦% من إجمالي عدد المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية تعمل بمبناها منفردة ، ومن ثم تعمل بنظام اليوم الكامل وأعلى نسبة في الإدارات التعليمية التى تعمل بهذا النظام هي إدارات بني عبيد ونبروه والسنبلاوين ومنية النصر وميت سلسيل وأقلها نسبة إدارة المطرية ، حيث إن معظم مدارسها تعمل بمبناها مع مدارس أخرى.

ومن الملاحظ أنه يوجد عدد (٤٩٤) مدرسة ابتدائية بنسبة (٤١,١٠%) تعمل بمبناها مع مدارس أخرى أى أنه تشترك مع هذه المدارس مدارس أخرى تعمل معها، إما مشتركة في نفس الوقت ونفس المباني ، أو تعمل معها مدارس أخرى بعد الظهر وهي نسبة كبيرة وكانت أعلى نسبة من المدارس تعمل بهذه الطريقة في إدارات الجمالية وأجا والمطرية حيث أن نسبتها تزيد

عن ٥٠% من إجمالي عدد المدارس في الإدارة، وهذه المدارس المحملة على المدارس الأصلية تحتاج إلى مباني مدرسية تستوعبها حتى تعمل بنظام وكفاءة وتفعيل دور الأنشطة التربوية.

كما يوجد عدد (٢٠٠) مدرسة ابتدائية على مستوى محافظة الدقهلية بنسبة(١٦,٦٤%) من إجمالي عدد المدارس الابتدائية تعمل في غير مبناها، أى ان المبنى الذى تستخدمه المدرسة ليس ملكا للتربية والتعليم، ومن ثم قد يكون غير معد أصلا ليكون مدرسة ، واتضح أن أعلى نسبة من المدارس التى تعمل في غير مبناها في إدارات المطرية ، حيث بلغت نسبتها ٣٤,٤٨% وطلخا ٢٨,٣٦% .

مما سبق يتضح أن محافظة الدقهلية تحتاج لاستكمال المباني المدرسية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ فقط الى (٦٩٤) مبنى لمدرسة ابتدائية للتغلب على تعدد الفترات وسد العجز في عدد المباني المدرسية بدلا من المباني التى لا تملكها وزارة التربية والتعليم وتستخدمها كمدارس، هذا على الرغم من زيادة الكثافة داخل الفصول والتى تحتاج بدورها الى مبان مدرسية وفصول لمواجهة هذه الزيادة.

ويمكن توضيح عدد المواليد والزيادة الطبيعية ، وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم بإدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م كما هو مبين بجدول رقم (٤) :

جدول رقم (٤)

يوضح عدد المواليد والزيادة الطبيعية بإدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية في عام ١٩٩٦م وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م(١٦)

الإدارة	عدد مواليد عام ١٩٩٦ المتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	عدد الفصول اللازمة	عدد الفصول المتاحة للقبول في الصف الأول	العجز في عدد الفصول	ملاحظات
غرب المنصورة	١٠٤٧٠	٣٤٩	٢٣٢	١١٧	على اعتبار الكثافة للصف الأول الابتدائي (٣٠) تلميذاً في الفصل
شرق المنصورة	٩٦٠٦	٣٢١	٢١٢	١٠٩	
أجـــــا	٩٠٣٤	٣٠٢	٢١٥	٨٧	
ميت غمـــر	١٤١٧٥	٤٧٣	٢٩٢	١٨١	
الســـنبلاوين	٩٧٨٥	٣٢٧	١٩٩	١٢٨	
تمي الامديـــد	٣٢٧.٢	١٠٩	٧٦	٣٣	
دكرنـــــس	٦٦٤٣	٢٢٢	١٤٩	٧٣	
منية النصـــر	٥٢٤٠	١٧٥	١١٤	٦١	

تابع جدول رقم (٤)

الإدارة	عدد مواليد عام ١٩٩٦ المتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢	عدد الفصول اللازمة	عدد الفصول المتاحة للقبول في الصف الأول	العجز في عدد الفصول	ملاحظات
المنزلـــــة	٦٤٦١	٢١٦	١٤٠	٧٦	
الجماليـــــة	٢٨٧٣	٩٦	٤٥	٥١	
ميت سلسيل	١٤١٧	٤٨	٣١	١٧	
المطريـــــة	٣٠٦٩	١٠٣	٦٠	٤٣	
شـــــربين	٧٣٣٢	٢٤٥	١٨٢	٦٣	
بلقـــــاس	٩٣٠٤	٣١١	٢١٧	٩٤	
طلخـــــا	٦٨١٦	٢٢٨	١٥٠	٧٨	
نـــبروه	٤٨٢٤	١٦١	٩٠	٧١	
بني عبيد	٢٣٤٢	٧٨	٥٤	٢٤	
الجملـــــة	١١٢٦٦٣	٣٧٦٤	٢٤٥٨	١٣٠٦	

- عدد فصول الصف الأول بالمعاهد الأزهرية بالدقهلية (٣٧٠) فصلا .
- عدد فصول الصف الأول بالمدارس الخاصة بالدقهلية (٤٤) فصلا .

يتضح من الجدول رقم (٤) أن عدد المواليد لعام ١٩٩٦ والمتوقع قبولهم في الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ (١١٢٦٦٣) طفلا يحتاجون (٣٧٦٤) فصلا ، بينما نجد أنه طبقا لإحصاءات مديرية التربية والتعليم بالدقهلية والواقع الفعلي لعدد الفصول المتاحة لاستيعابهم (٢٤٥٨) فصلا .

أى أن هناك عجزا مقداره (١٣٠٦) فصلا في الصف الأول الابتدائي فقط ، وإذا حذفنا من هذا العدد (٤١٤) فصلا يمثلون (٣٧٠) فصلا في المعاهد الأزهرية الابتدائية ، (٤٤) فصلا في المدارس الابتدائية الخاصة فيصبح العجز في المدارس الحكومية الابتدائية (٨٩٢) فصلا ، وإذا لم يتوفر هذا العدد بالبناء فسوف يؤثر على المباني المدرسية الحالية والتى ستضطر الى مواجهة هذه الزيادة بزيادة كثافة الفصول أو بتعدد الفترات الدراسية في المدارس الابتدائية مما يؤثر سلبا على قدرة المدرسة على القيام بدورها كاملا عمليا وعلميا سواء في تنفيذ الأنشطة التربوية المختلفة أو تجويد التحصيل الدراسي داخل الفصل.

فقد أشارت دراسة للأمم المتحدة عام ١٩٩٨ أن معدل الزيادة في أعداد الأطفال الذين هم في سن المدرسة الابتدائية يبلغ في المتوسط ٣,٣% سنويا ، بينما تقف الزيادة في معدلات القيد بالتعليم الابتدائي عند ٢,٢% سنويا . (٩٤) ويمكن استعراض عدد المواليد وعدد الفصول اللازمة لاستيعابهم وكذا عدد الفصول اللازمة لمواجهة عودة الفصل السادس الابتدائي كما في الجدول التالي ؛

جدول رقم (٥)

يوضح عدد الفصول اللازم توفيرها لسد العجز نتيجة زيادة عدد المواليد وكذلك عودة الصف السادس الابتدائي في محافظة الدقهلية (٥٢)

سنة الميلاد	عدد المواليد	عام الالتحاق بالمدرسة	عدد الفصول اللازمة للاستيعاب في الصف الأول	عدد الفصول المتاحة (الفعلية)	عدد الفصول العجز والمطلوب توافرها للاستيعاب	عدد الفصول المطلوبة لمواجهة عودة الصف السادس
١٩٩٦	١١٢٦٦٣	٢٠٠٢	٣٧٥٦	٢٤٥٨	١٣٠٦	ـــــــ
١٩٩٧	١١٤٣٤١	٢٠٠٣	٣٨١٢		٥٦+	ـــــــ
١٩٩٨	١٢٥٨٨٣	٢٠٠٤	٤١٩٧		٣٥+	٢٤٥٧
١٩٩٩	١١٥٦٨٩	٢٠٠٥	٣٨٥٧		١١+	العدد السابق
٢٠٠٠	١١٩٥١٠	٢٠٠٦	٣٩٨٤		١٢٨+	٤٩+
٢٠٠١	١٢١٢٨٣	٢٠٠٧	٤٠٤٣		٦٠+	نفس العدد السابق
الجملـــــــــة				٢٤٥٨	١٤٩٦	٢٥٠٦

من الجدول رقم (٥) يتضح ان محافظة الدقهلية تحتاج في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى توافر (١٣٠٦) فصلا دراسيا لاستيعاب التلاميذ الجدد في الصف الأول الابتدائي نتيجة الزيادة السكانية كما يتطلب في العام الدراسي التالي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ الى (٥٦) فصلا زيادة على عدد الفصول السابق ، وفي العام الدراسي الذي يليه ٢٠٠٤/٢٠٠٥ يعود الصف السادس الابتدائي طبقا للقانون رقم (٢٣) لسنة ١٩٩٩ مما يستلزم توفير عدد(٢٤٥٧) فصلا بالإضافة للفصول اللازمة لمواجهة الزيادة السكانية في هذا العام ، والتى تحتاج إلى (٣٥) فصلا تزداد في العام الدراسي التالي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بمقدار (٩) فصول ثم في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ تحتاج إلى عدد (١٠٩) فصلا لمواجهة الزيادة السكانية وعدد (٤٢) فصلا لمواجهة زيادة عدد تلاميذ الصف السادس في هذا العام. وفي العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ تحتاج إلى عدد (٥١) فصلا

لمواجهة الزيادة السكانية ، ويظل العدد السابق للصف السادس أى أن الزيادة المطلوبة في عدد الفصول مستمرة عاماً بعد آخر وهي زيادة ليست بالقليلة مما يستلزم معه مواجهة حقيقية لهذه المشكلة حيث أن محافظة الدقهلية ستحتاج في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى توفير (١٤٩٦) فصلا لمواجهة الاستيعاب الكامل للأطفال في الصف الأول الابتدائي ، هذا بالإضافة لعدد الفصول المتاحة حاليا وهو (٢٤٥٨) فصلا، وكذلك توفير عدد (٢٥٠٦) فصلا لمواجهة عودة الصف السادس الابتدائي. وإذا لم يتوافر هذا العدد من الفصول والمدارس فلن يكون هناك سبيل إلا زيادة كثافة الفصول ، وزيادة عدد المدارس التى تعمل بنظام تعدد الفترات الدراسية مما يعود بالسلب على النظام التعليمي والتربوي، حيث يقلل من كفاءة المدارس للقيام بدورها الذي ينتظره منها المجتمع، وهو الدور التربوي بالدرجة الأولى ففي ظل زيادة كثافة الفصول، واليوم الدراسي المنقوص لا يمكن أن يتحقق الهدف التنموي والتربوي الواجب أن تقوم به المدرسة العصرية.

٥- النشاط المدرسي ومدى حاجته للأبنية المدرسية:

يعــرف الفهد النشاط بأنه أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطلاب وتنمية وصقل مواهــبهم، وأن كثــيرا مــن الأهداف لا يمكن تحقيقها إلا من خلال النشاط الطلابي سواء داخل الفصل أو خارجه وكذلك داخل المدرسة أو خارجها ٠ (٤٤ : ١٠٣)

. يــرى (ميشيل كابون١٩٦٩ Michael Capone) أن النشاط المدرسي جزء من منهج المدرســة الحديثة ، فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجــاز الأكاديمــي وهــم يتمــتعون بنســبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم. (٧٥ : ٣٦٦٥)

وتقــول (جلين بروكونو١٩٧١ Prochnow Glenn) إن الطلاب المشاركين في برامج النشــاط يتمــتعون بروح قيادية ، وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي ، وبذلك يكونون أكثر ثقة في أنفســهم، وأكــثر إيجابية في علاقاتهم مع الآخرين، ويمتلكون القدرة على اتخاذ القرار المناسب. (٩١ : ١٢٦٣)

وتعد فكرة امتلاك المدرسة رؤية مستقبلية فكرة حديثة العهد في مجال التخطيط المدرسي فرضــتها الظــروف الحالــية ، حيث يركز التوجه الاستراتيجي في بناء المدارس على قدرتها الأساسية لما تقوم به من أنشطة دون التورط في تفاصيل قد تتغير بفعل المتغيرات التي توجد في البيئة المحيطة ٠ (٨٠ : ٣- ١٥)

ويقـول (حسـين كامل بهاء الدين١٩٩٧) إن الاهتمام بالأنشطة يرجع إلى أن المدرسة ليست مكانا للتعليم فحسب ، ولكنها مؤسسة تربوية أيضا، فلقد مرّ زمن طويل كان السائد فيه أن المدرسـة مسـئولة عن تعليم الأطفال في حين ماتت الأنشطة التربوية ، ولعله قد آن الأوان لأن نعـيد إليها الحياة ، فلابد لكل مدرسة من ملعب يزاول فيه التلاميذ الرياضة ، ولابد لكل مدرسة من معمل يمارس فيه أبناؤنا التجربة بأيديهم وبأنفسهم ، ومن مكتبة تعودهم أن يذهبوا إليها ، وأن يفكـروا وأن يبحـثوا ، وان تكون المدرسة مؤسسة لرعاية مجالات النشاط والهوايات التى تنمي مواهبهم، وتمكنهم من التفوق والإبداع (٣٨ : ١٢٠ – ١٢٤) فالأنشطة التربوية جزء أساسى في تكوين الإنسان.

وحيـنما افـتقدنا الأنشـطة التربوية في مدارسنا، وتعايشنا مع الحفظ والتلقين ساعدنا في برمجه الطفل على تلقي المعلومات فقط دون أن يناقش أو يحلل أو يحاور، فالأنشطة التربوية هي المصل المضاد للتطرف ، فعلى سبيل المثال الأنشطة الرياضية يجب الاهتمام بها كأحد الأنشطة الأساسـية باعتبارها من أهم المقومات وأبرز الركائز في تدعيم قدرات الإنسان البدنية والنفسية والعقلـية ، وتعظـيمها باعتـبارها قـيمة تربوية كبيرة تنمي قيم المنافسة وقوة الاحتمال والجلد والشـجاعة والجـرأة ، والمبادرة ، والاقتحام والصبر ، والإصرار ، والمثابرة والتعاون والعمل الجماعي ، والانتماء والولاء .

ويؤكد (إدوارد سميث Edward smith ١٩٦٦) أن النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل المدرسـة وخـارج الفصـل الدراسي جزء متكامل مع المنهج المدرسي ، فبرامج النشاط تعطي فرصا للطلاب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم.(٩٢ : ٥٨٨) غير أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد المتعلم ، وفعاليته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها داخل الصف الدراسي أو داخل المدرسة أو خارجها . وهذه الفعالية تسهم في إكساب المتعلم خبرات جديدة لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته ، وهذا معناه أن:" كلمة نشاط قد اتسع استخدامها في عملية التعليم بسبب ظهور المنهج بمفهوم جديد".(٣ : ٣٧)

ويحتاج النشاط إلى تمويل مادي لتوفير المواد الخام ، والأجهزة والأدوات والنماذج، وقد يكـون هذا التمويل من جانب المدرسة او مشاركة بينها وبين الطلاب المشتركين في النشاط ، أو مـن حصيلة صندوق مجالس الآباء أو من معونات خارجية، المهم أن الإمكانات تعد بعدا أساسيا في تشكيل النشاط وممارسته واتساعه أو ضيقه أو تلاشيه من خريطة العمـل التربوي بالمدرسة (٤٠ : ٣١)

ومعرفة المشكلات التي تواجه ممارسة المناشط أمر ضروري وأساسي لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها، وخلق رأى عام بين المهتمين بالتعليم والمناشط وبين المعلمين يسهم في تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتوظيفا.

ويذكر (رشدي لبيب ١٩٨٣) أن من أهم هذه المشكلات (٤٣ : ٢٥٤ – ٢٥٦) :

- عـدم الإيمـان الحقيقي بقيمة المناشط وأهميتها ويتمثل ذلك في أن كليات التربية لا تتضمن برامجها إعدادا حقيقيا للمعلم لممارسة المناشط بأنواعها ، ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية، وهـي فـي ذلك تكتفي ببعض المحاضرات التي قد تشير إلى أهمية النشاط بغض النظر عن إكسـاب هـؤلاء الطـلاب المعلميـن مهـارات فعلـية لتنظيم المناشط وزيادتها وتوجيهها، والمسئولون في وزارات التربية والتعليم المهتمون بتخطيط التعليم وبرامجه والإشراف الفني لا يـبذلون جهدا حقيقيا في وضع المناشط موضعها الصحيح من الخطة الدراسية ، أو توفير الإمكانـات المناسـبة لممارستها أو تدريب المعلمين لممارسة هذه المناشط ، وكل ذلك يؤثر بـدوره على درجة إيمان المعلمين بالمناشط المدرسية ويؤكد عدم الإيمان بالمناشط والنظرة السائدة بين الآباء والتي ترى فيها تسلية ولهوا يضيع الوقت ويبدد جهود الفصل الدراسي.
- عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات المناشط فالإمكانات قاصرة عن توفير الظـروف اللازمـة لممارسة المناشط ، فالأبنية المدرسية ضيقة وميزانيات النشاط ضئيلة ، ونظام الفترتين في بعض المدارس لا يسمح بالوقت اللازم لممارسة النشاط.
- عـدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وريادتها وهذا القصور يرجع الى انشغال المعلمين بجداول دراسية كبيرة وافتقادهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه ، وعدم إعدادهم فـي كلـياتهم الـتربوية إعـدادا يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته.

ومن أهم العوائق التى تعترض الأنشطة وتبعدها عن تحقيق أهدافها:- (٣٥ : ٤٤٧) :

- عدم توافر الوقت والمكان لدى الطلاب لممارسة النشاط لازدواج المدارس على نفسها والعمل بالمدرسـة لفترتيـن أو ثـلاث فترات فلا تكفي الفرصة التى تخلو فيها المدرسة من الدراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها.
- عـدم تعـاون مدرسـي المدرسة وتفاوتهم في وجهات النظر إلى النشاط المدرسي واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفي .

* عـدم تعاون مدير المدرسة وفهمه الخاطئ للنشاط على اعتبار أنه عمل ترويحي منفصل عن المنهج أو أنه إهدار لوقت الطلاب ومضيعة للوقت.
* معارضـة بعض أولياء الأمور لممارسة أبنائهم النشاط المدرسي على اعتبار أنه يعطلهم عن تحصيل المعلومات.
* نظـام الامـتحانات والاهتمام بها اهتماماً مبالغاً فيه ساعد على تقليص المناشط، ووضعها من الناحية العملية في مرتبة متأخرة من الأهمية . (٤٧ : ٢٠٥)

وعلـى ذلـك يمكن استعراض بعض نماذج من الأنشطة التربوية التى تحتاج إلى المبانى المدرسية لتفعيلها وهى على النحو التالى :

١ - النشـاط الرياضـي .. كتشـكيل الفـرق وإقامـة المباريات والبطولات الرسمية وتنظيم المهرجانات ، والتدريب الرياضي (كرة القدم – تنس الطاولة – كرة طائرة – كرة سلة – ألعاب قوى ... الخ) وكل هذه الألعاب وغيرها من الألعاب المطلوبة لبناء الجسم مطلوب لها أماكن خاصة بها وملاعب يجب أن تتوافر في البناء المدرسي.

٢ - النشـاط الكشـفي .. ويتم بتشكيل فرق الكشافة لدراسة الظواهر الطبيعية والاستفادة منها وإقامة المخيمات الكشفية ، وعقد دورات الكشافة والمرشدات في الدفاع المدني والإسعافات الأولية ، والتدريب على دراسة البيئة المحلية ، وتربية الدواجن وطيور الزينة والأسماك ، وتحتاج هذه الأنشطة لأماكن مجهزة وأبنية مخصصة وفراغات داخل فناء المدرسة.

٣ - النشاط الفني ..كقيام التلاميذ بأعمال الفن التشكيلي كالرسم والتصوير والتصميم والزخرفة والخزف والتطريز وأعمال الخشب والمعادن والنسيج والطباعة وهذه الأنشطة تحتاج الى مراسم ومعامل وقاعات للتنفيذ.

٤ - النشـاطات الموسـيقية والأناشيد والمسرح .. لتنمية التذوق الفني والمواهب الفردية لدى التلامـيذ ويتم عن طريق تكوين الفرق الموسيقية بالمدرسة وتشكيل فرق مسرحية تمارس نشـاطها علـى المسرح المدرسي المعد لذلك والذى تفتقر إليه معظم مدارسنا ، والتعرف على الآلات الموسيقية المختلفة والتدريب عليها إن أمكن حسب ميول واتجاهات الطلاب.

٥ - النشـاطات العلمـية .. بتشـجيع التلامـيذ على صناعة الأجهزة العملية البسيطة وإجراء التجارب المتعلقة بالمناهج ، ومتابعة الاختراعات الجديدة ، وإنتاج بعض الوسائل التعليمية

البسيطة التي تفيد في العملية التعليمية ونشر الثقافة العلمية عن طريق الندوات والمحاضرات والأفلام العلمية وإقامة المعارض والمتاحف، ومن ثم لا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا توافرت الإمكانات اللازمة في المبنى المدرسي من معامل وحجرة لاجتماع الأعضاء ليخططوا أعمالهم ويمارسوا نشاطهم.

٦ - النشاط الثقافي .. وهدفها رفع المستوى الثقافي لأعضاء الجماعة الثقافية وإثارة حماسهم للقراءة والبحث في الكتب ، والتدريب على كيفية المناقشة وحل المشكلات والتأليف والترجمة والتلخيص وعمل مجلات الحائط وتنظيم المسابقات.

٧ - النشاط الاجتماعي وخدمة البيئة .. وهذا يحتاج من التلاميذ أن يتفاعلوا مع البيئة المحلية عن طريق المشاركة الفعالة في عمليات التشجير والنظافة إلى جانب المساهمة في مكافحة العادات والأمراض الاجتماعية ، وتشكيل جماعات طلابية كأصدقاء الشرطة ، والهلال الأحمر ، وتنمية الاتجاه التعاوني لدى التلاميذ بتكوين جمعيات تعاونية مدرسية يشاركون في إدارتها والعمل بها ، ولكي يتحقق ذلك يلزم توافر حدائق خاصة بالمدرسة ومبنى مخصصاً للجمعية التعاونية.

كما أن هناك أنشطة أخرى يمكن ممارستها داخل المدرسة وخارجها إذا توافرت لها المقومات الأساسية من مبان وأفنية وأماكن تمارس فيها بشكل فعال ومنها (٥٨: ٦٠١-١٥١)

- نادي الجمعيات المدرسية (جمعية التصوير الضوئي - جمعية الصحافة - جمعية إنتاج الوسائل التعليمية - جمعية إصلاح معدات المدرسة .. الخ)
- نادي اللغة العربية والجماعة الأدبية والخطابة
- الإذاعة المدرسية
- جماعة الصحافة المدرسية والأخبار
- جماعة التمثيل
- جماعة التربية الخلقية
- جماعة التربية الجمالية
- جماعة المتاحف والمعارض
- الجماعات الدينية
- جماعة الحفلات المدرسية
- الجماعة الصحية
- جماعة العلوم والتحنيط
- جماعة المكتبة
- جماعة التدبير المنزلي
- جماعة المراسلات
- جماعة الكشافة والمرشدات
- جماعة الهوايات
- الجماعة التاريخية والجغرافية
- معسكرات العمل
- جماعة الفناء والحديقة.

٦- الوضع العام للأبنية التعليمية :

(أ) الوضع العام للأبنية التعليمية قبل إنشاء هيئة الأبنية وفروعها وزلزال ١٩٩٢م (٢ : ٣٣ – ٣٧)

لقد أنشئت مؤسسة للأبنية التعليمية بموجب القانون رقم ٣٤٣ الصادر في ديسمبر عام ١٩٥٢م، ووكل إليها إنشاء دور العلم على أن يكون تمويل المؤسسة بقروض من الأموال المتوفرة لدى مختلف الجهات الحكومية ، والهيئات كمصلحة التأمين والادخار وهيئة البريد، وأن تقوم وزارة التربية والتعليم بسداد قيمة أبنية التعليم إلى المؤسسة على عشرين عاما، وقد قامت المؤسسة من جانبها بثورة من الإنشاء والتعمير وأنشأت منذ بدأ عملها عام ١٩٥٤ حتى ١٩٥٧ ٨٥١ مدرسة .

وفي عام ١٩٥٨ تم تعديل اسم المؤسسة بالقرار الجمهوري رقم ٨١١ إلى مؤسسة الأبنية العامة وعهد إليها إنشاء الأبنية العامة إلى جانب أبنية التعليم ، وقد وصلت جملة المباني التى أنشأتها حتى عام ١٩٦٠/٥٩ (١٠٥٨) مدرسة مرحلة أولى، و(٩٤) مدرسة للتعليم العام والفني و(١٦٢) مبنى خاص بجامعة القاهرة ، و(١٨) مبنى خاص بجامعة عين شمس ، و(١٤) مبنى خاص بجامعة الإسكندرية ، و(١٠) مباني لجامعة أسيوط ، وخلال الفترة من ١٩٦١/٦٠ حتى ١٩٦٤/٦٣ أنشأت المؤسسة ٥٦٧ مدرسة مرحلة أولى، و٤٦ مدرسة للتعليم الفني، و(٢٦) مبنى لجامعة القاهرة و(٢٤) مبنى لجامعة عين شمس ، و(٨) مباني لجامعة الإسكندرية .

وكان لابد للتطور الهائل في بنية الحياة الاجتماعية أن يواكبه تطور آخر في أهداف التعليم وفلسفته ومحتواه، ولكي تؤدي عملية التعليم في هذا الإطار بصورة جيدة، لابد أن تتوافر في هذه الأبنية المدرسية القائمة المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، ولابد أيضا من أن يتوافر العدد الكافي من المباني المدرسية.

وبالنسبة لأحوال المباني المدرسية، فمن استقراء واقع المباني التعليمية قبيل إنشاء هيئة الأبنية التعليمية وفروعها في محافظات مصر المختلفة وفقا لإحصاء ١٩٨٥/٨٤ نجد الحقائق التالية : (٦٣) .

١ – من حيث الغرض من تشييد المبنى : فمن المعلوم أن للمبنى المدرسي مقومات خاصة تمكنه من أداء الوظيفة المنوطة به ، إلا أنه نظرا لعدم توافر العدد الكافي من هذه المباني،

يتم استئجار مبان أخرى قد تكون أعدت كمنازل وهي عادة لا تتوافر فيها الشروط التي تجعلها صالحة تربويا.

وتشير الإحصاءات إلى أن التعليم الابتدائي به أكبر نسبة من المباني المشيدة لأغراض غير تعليمية حيث تبلغ (٢٢,٥%) من جملة المباني في هذا التعليم ، وتنخفض النسبة المئوية للمباني المشيدة لأغراض غير تعليمية، في المراحل الأخرى ، حيث تبلغ هذه النسبة في التعليم الإعدادي (٩%) وفي الثانوي (٧%).

٢ – من حيث الصلاحية : إذا كان هناك عجز فى أعداد المدارس فهذا ليس فقط المشكلة ، ولكن المشكلة تتمثل فى عدم صلاحية المبانى فى معظم المدارس ومن الأمثلة على ذلك :

- في التعليم الابتدائي حيث تبلغ نسبة المباني الصالحة (٥٩%) ، أما تلك التى تحتاج إلى إصلاح فهي (٣٠,٥%) أي ٢٧٨٩ مدرسة ، وهناك (١٠,٥%) أي ٩٥٩ مدرسة آيلة للسقوط وتحتاج إلى إحلال.

- في التعليم الإعدادى : نسبة المدارس الصالحة هي ٦٨% والتى تحتاج الى إصلاح ٢٨,٥% (٦٤٤) مدرسة ، والآيلة للسقوط ٣,٥% (٧٢ مدرسة)

- وفي التعليم الثانوي العام : تبلغ نسبة المباني الصالحة ٧٨,٥% والتى تحتاج لإصلاح ٢٠% (٩٤ مدرسة) أما الآيلة للسقوط فهي ١,٥% (٧ مدارس) هذا بخلاف مدارس التعليم الفني .

٣ – بالنسبة للمرافق : تمثل المرافق الموجودة بأى مدرسة عنصرا هاما من نجاح العملية التعليمية ، حيث أن تأدية المبنى المدرسي لوظيفته يعتمد بدرجة كبيرة على ما يتوافر فيه من مرافق ومدى إمداده بالمياه والكهرباء والمرافق الصحية.

- فيما يتعلق بالكهرباء : تبين الإحصاءات أن هناك (٣٦٣٣) مبنى مدرسي بالتعليم الابتدائي، لم يصل إليها التيار الكهربائي حتى عام ١٩٨٥/٨٤ بنسبة ٣٩% من جملة المباني المدرسية، بينما فى التعليم الإعدادى تبلغ نسبة المباني المزودة بالكهرباء به ٨٥,٥% ، ويوجد به (٣٢٤) مدرسة ينقصها الكهرباء بنسبة ١٤,٥% من جملة مبانيه ، ولكن غالبية مباني التعليم الثانوي مزودة بالتيار الكهربي فهي لا تقل عن ٩٥%.

- فيما يتعلق بتوفير مياه الشرب ومصدرها : فإن الإحصائيات تبين أن مباني التعليم الثانوي جميعها تتوافر فيها مياه الشرب من مصدر صالح . أما التعليم الابتدائي فإن هناك (٧٢١)

مبنى مدرسيا من مبانيه تصلها المياه من مصدر غير صالح بنسبة ٨% من جملة مبانيه، في حين أن (٦٦٣٨) مبنى تصلها المياه من مرفق المياه بنسبة ٧٢,٥% وباقي المباني وعددهــا (١٨١١) مبنى تصلها المياه من مصدر صالح. وفي التعليم الإعدادى يبلغ عدد المباني التى تصلها المياه من مرفق المياه (٢٠٠٨) مبنى بنسبة ٨٩% من جملة مبانيه، في حين أن هناك (١٦٣) مبنى تصلها المياه من مصدر صالح بنسبة ٧,٣% ، والمباني الباقية وعددها (٨٣) مبنى تصلها المياه من مصدر غير صالح.

- من حيث المرافق الصحية : تشير الإحصاءات أن التعليم الابتدائي لا توجد مرافق صحية في (٣٣٥) مدرسة به بنسبة ٣,٥% من جملة مبانيه ، كما أن (٣٧٧) مبنى بالتعليم الابتدائي لا تصلح مرافقــه بنسبة ١٥% ، ويوجد ٦٠ مبنى بالتعليم الإعدادي ليست بها مرافق بنسبة ٢,٦% ، كما يوجد (١٧٣) مبنى مدرسي المرافق الصحية بها غير صالحة بنسبة ٧,٧%. والتعليم الثانوي نجد ٤ مبان مدرسية تخلو من المرافق الصحية ، و٣٣ مدرسة مرافقها غير صالحة، وفي التعليم الصناعي هناك مدرسة واحدة تخلو من المرافق، و٦ مبان مرافقها الصحية غير صالحة ، أما في التعليم التجاري فهو أسوأ حالا إذ به ١٩ مدرسة خالية تماما من هذه المرافق ، ٧٩ مدرسة مرافقها غير صالحه ، أي بنسبة ٢٥,٧% من جملة مبانيه ، أما بالنسبة لعدد الأبنية التعليمية، فإنه مع ازدياد عدد السكان وازدياد عدد التلاميذ زاد الضغط على المباني المدرسية ، والجدول التالي يوضح عدد الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والخاصة في مراحل التعليم العام والفني المختلفة في محافظة الدقهلية.

جدول رقم (٦)

يوضح عدد الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والخاصة في محافظة الدقهلية (٢: ٢٠٠٤– ٢٠٠٥)

نوع التعليم	ابتدائي	إعدادي	ثانوي عام	ثانوي صناعي ٣ سنوات	ثانوي صناعي ٥ سنوات	ثانوي زراعي ٣ سنوات	ثانوي زراعي ٥ سنوات	ثانوي تجاري ٣ سنوات	ثانوي تجاري ٥ سنوات	جملة
العدد	٧٦٤	٢١٤	٥٣	١٠	–	٧	–	٣٨	–	١٠٨٦

وعلى الرغم من زيادة بناء المدارس ، إلا أن هذه الزيادة كانت دون المستوى المطلوب، ولم تنجح في تنفيذ الخطة التى رسمتها الوزارة لزيادة الأبنية التعليمية، وقد أسهم في ذلك بيروقراطية الجهاز الإداري المكلف بعملية البناء، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة من قبل الحكومة ، وضعف الجهود الذاتية من قبل القادرين من أبناء الوطن على وجه الخصوص، مما ضاعف من حدة العيوب التى تشوب العملية التعليمية بسبب زيادة كثافة الفصول .

إن التعليم المصري بكل إنجازاته ونموه وبكل صوره النظامية التى نراه عليها شابته بعض مشكلات منها :

١- أن نسبة لا يستهان بها من الأطفال ظلوا خارج التعليم الابتدائي ، كذلك فإن نسبة لا يستهان بها من الأطفال ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب ، لأن الظروف البيئية والاجتماعية واتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل يحول بينها وبين الاستمرار في التعليم بنجاح ووفقا للنشرة الإحصائية للجهاز المركزي للتنظيم والإدارة في أكتوبر ١٩٨٦، فإن حجم التسرب من التعليم الأساسي لعام ١٩٨٤/٨٣ مساوي (٣٢٠٢٧٦طفلا) بنسبة ٢٥,١% من إجمالي الأطفال في سن الإلزام بمصر في هذا العام .(٥ : ٢٢)

٢- تزداد عاما بعد عام معاناة أولياء أمور الأطفال الملزمين من إلحاق أطفالهم بالصف الأول من مرحلة الإلــزام بالمدارس الابتدائيــة بسبب ما يلاقونه من صعوبات وما يواجهون من مشــكلات في إيجاد أماكن لأبنائهــم في المؤسسات التعليمــية بأوضاعها القائمة، وخاصة في عواصم المــدن الكبيرة حيث الكثافــة السكانية التى تتجاوز طاقة المرافق ومنها المدارس، ويتضح ذلك جليا من خلال استقراء واقع القبول في المدارس الابتدائية على النحو التــالي : (٦٣).

(أ) توضح البيانات الإحصائية لوزارة التربية والتعليم عن العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ أن عدد فصول الصف الأول بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها (رسمي- خاص بمصروفات – لغــات رسمية – لغــات خاصة بمصروفات) تبلغ (٢٦٨٩٤) فصــلا تضم (١,٢٦٥,٨٨٦) تلميذا وتلميذة، منها (١٠٤٨) فصلا في المدارس الخاصة ذات المصروفات- العربية واللغات- مما يعني أن التعــليم الخاص يتحمل مسئولية تعليم نحــو (٥,٥%) من عدد الملزمين المقبولين حيث تضم مدارسه (٦٩٦٤٣) تلميذا وتلميذة.

(ب) كما توضح هذه البيانات أيضا أن عدد الأطفال الملزمين في عام ١٩٨٧/٨٦(١,٢٦٧,٠٠٠) تقريبا، وهو ما يعني أنه قد تم قبول نحو(٩٥,٨%) من هؤلاء الملزمين في المدارس المختلفة

(رسمي وخاص ولغات) يضاف الى ذلك ما قبلته المعاهد الأزهرية، ويقدر بنحو (٤٣,٢٠٠) تلميذا ومعنى أن النسبة ٩٥,٨% مع أن أعداد المقبولين بالصف الأول تتجاوز أرقام الملزمين، هو قبول بعض الأطفال بالمدارس الخاصة والرسمية والأزهرية دون سن السادسة من خلال لجوء بعض المحافظات إلى النزول بسن القبول للاستفادة من الأماكن المتاحة بالمدارس الابتدائية في حدود الكثافة المقررة، ودون زيادة في أعباء التكلفة على الدولة، ويبدو هذا واضحا في المحافظات النائية التى تقل فيها الكثافة السكانية بدرجة واضحة.

(ج) تعدد فترات الدراسة اليومية حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية الرسمية التى تعمل بنظام اليوم المدرسي المنقوص(فترة صباحية أو مسائية أو ثالثة) (٨٧٧٢) مدرسة من مجموع المدارس الرسمية البالغ قدره (١٢٩٦٥) مدرسة أى بنسبة (٦٧,٧%) هذا بالإضافة إلى تطبيق الفترة الثالثة لعدد من المدارس بسبب عدم إنجاز خطة الوزارة في التوسع في الأبنية التعليمية بالكفاءة المطلوبة .(٢: ٤٢-٤٣)

(د) ازدحمت الفصول بالتلاميذ ، وبخاصة في العواصم والمدن الكبيرة، فوق الكثافة والمقبولة، فقد وصل معدل كثافة فصول الصف الأول الابتدائي في بعض الإدارات التعليمية من ٥٢ إلى ٥٤ تلميذ ، ووصل في بعض الأحيان لأكثر من ٦٠ تلميذا في المدارس الرسمية بالذات، مما يثير صعوبة كبيرة أمام المسئولين داخل المدارس، فضلا عن أن هذا الوضع يؤدى إلى عدم اطمئنان أولياء الأمور على تعليم أبنائهم بالمستوى الذي يرجونه ، فيلجأون إلى المدارس الخاصة لعلهم يجدون فيها تعليما أفضل لأبنائهم، رغم ما تفرضه هذه المدارس عليهم من التزامات مالية مرهقة.

(هـ) نتيجة عدم التوازن بين نمو معدلات المواليد وتزايد أماكن التعليم في الصف الأول الابتدائي لا تجد الكثرة من الأبناء مكانا في هذا الصف إلا بعد السابعة من العمر في أغلب الأحوال ، وعلى الرغم من صدور القرار الوزاري الذي ينص على أن يقبل التلاميذ الذين تقع أعمارهم بين الثامنة والسادسة بالترتيب التنازلي في الصف الأول الابتدائي.(٦٨)

إذا ما نظرنا إلى مدارس اللغات، فسنجد أن الأولوية تعطى للمتقدمين من رياض الأطفال التى تضمها المدرسة ، وهذه القاعدة هي السبب المباشر في زيادة الطلب من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم في رياض الأطفال التابعة لمدارس اللغات الخاصة ، كي يضمنوا وجود أبنائهم في تلك المدارس في المراحل التعليمية التالية، وتلك بغير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ

الفرص أمام مختلف راغبي الالتحاق بتلك المدارس ، حيث لا يجدون منفذا بعد أن امتلأت كافة الأماكن بأبناء روضة أطفال المدرسة، فتبرز حينئذ الأساليب الملتوية حتى يتيسر القبول ، وغالبا ما يكون ذلك فوق طاقة الآباء ، مما يثير الشكوى والجزع.

ويتجلى مبدأ عدم تكافؤ الفرص فيما توفره بعض مدارس التعليم الخاص من جوده : في التعليم بسبب الحدّ من كثافة الفصول ، وما تستعين به من معلمين وما توفره من خدمات تعليمية إضافية ، ولم يعد القبول في هذه المدارس متاحا إلا لمن يملك قدرا كبيرا من المال ، وقد انتهزت بعض المدارس الخاصة هذه الفرصة فاتجهت الى المغالاة، وهكذا لم يعد التعليم الخاص نوعا من المشاركة مع الدولة في القيام بأعباء التعليم ، بل أصبح في بعض مدارسه منافسا لمدارس الوزارة فيما يوفره من جودة في التعليم، لا يقدر عليها سوى من يملك المال دون من يملك القدرة على التعليم ، ولم تحترم كثير من هذه المدارس النسبة التى نص عليها القرار الخاص بالتعليم الخاص في قبول تلاميذ وطلاب غير قادرين ، وهكذا أصبحت بعض المدارس الخاصة في مصروفاتها العالية وعدم فتحها الأبواب لغير القادرين، صورة لعدم تكافؤ الفرص ، وقد أدى غياب الرقابة الحازم للإدارة التعليمية ، وعدم إدراك بعض القائمين على التعليم الخاص وظيفة هذا التعليم في إطار السياسة التعليمية للدولة الى الوصول الى هذا المعنى. (٧: ٤٠-٤١)

(ب) إنجازات هيئة الأبنية التعليمية بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م :

لقد قامت هيئة الأبنية التعليمية بمحافظة الدقهلية بجهود ملحوظة منذ إنشائها حتى عام ٢٠٠٢ والجدول رقم " ٧ " يبين إنجازات الهيئة فى تلك الفترة.

جدول رقم (٧)

يوضح عدد المدارس التى أنجزتها هيئة الأبنية التعليمية

بمحافظة الدقهلية حتى عام ٢٠٠١/٢٠٠٢م (٣٤)

الإدارة	غرب المنصورة	شرق المنصورة	بلقاس	طلخا	نبروه	شربين	دكرنس	بنى عبيد	منية النصر	الجملة
عدد المدارس	٥٦	٤٩	٧٦	٣٤	١٩	٤٨	٦٧	١٨	٤٨	٤١٥
الإدارة	الجمالية	ميت سلسيل	المنزلة	المطرية	تمى الامديد	أجا	السنبلاوين	ميت غمر	-	
عدد المدارس	٩	١٨	٥٥	١٧	٣٣	٦٥	٨٠	٨٧		٣٦٤
الجملة										٧٧٩

من الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي :

أولا :

- ما تم تسليمه من مدارس (إنشاء جديد – إحلال كلي – إحلال جزئي) خطة ٢٠٠٢/٢٠٠١ عدد (٩٧) مدرسة بتكلفة (١٢١) مليون جنيه.
- ما تم تسليمه في مجال الصيانة وإنشاء الأسوار ودورات المياه وأعمال التطوير خطة ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ لعدد (٦٧١) مدرسة بتكلفة إجمالية (١٣,٢) مليون جنيه.
- جاري عمل إنشاءات (إنشاء جديد – إحلال كلي – إحلال جزئي) خطة ٢٠٠٣/٢٠٠٢ لعـدد (٩٣) مدرسة بتكلفة إجمالية (١٢٠) مليون جنيه.
- تم الطرح لعدد (١٨) مدرسة بخطة ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بتكلفة (٢٣) مليون جنيه.
- جاهز للطرح عدد (١٣) مدرسة بخطة ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بتكلفة (١٥) مليون جنيه.
- الجاري تجهيزه للطرح بخطة ٢٠٠٣/٢٠٠٢ عدد (٦٧) مدرسة بتكلفة (٨٢) مليون جنيه.
- ما تم تسليمه من مدارس ابتداء من خطة ١٩٩١/٩٠ وحتى ٢٠٠٢/٢٠٠١ إنشاءات (كلي جزئي) (٧٧٩) بتكلفة إجمالية (٨٨١,٥) مليون جنيه.

ثانيا :

- ما تم إنجازه من أعمال في مجال الصيانة والأسوار والمدارس ذات الفصل الواحد في الخطط السابقة.
  - صيانة رئيسية عاجلة لعدد (١٢٦٦) مدرسة بتكلفة (٣٥) مليون جنيه.
  - إحلال كلي وجزئي لعدد (٨٠) سور بتكلفة (٤) مليون جنيه.
  - إنشاء أسوار لعدد (٦٥) مدرسة بتكلفة (٣) مليون جنيه.
  - إنشاء (١٣٠) دورة مياه بتكلفة (٥) مليون جنيه.
  - تعليات مدارس لعدد (٣٠٧) مدرسة بتكلفة (٤٠) مليون جنيه.
  - إنشاء عدد (١٤٠) مدرسة ذات فصل واحد بتكلفة (٨) مليون جنيه.
  - تجهيزات وصيانة كمبيوتر وصيانة معدات مدرسية بتكلفة مقدارها (١١٧) مليون جنيه.

ثانيا : الدراسة الميدانية

الوضع الطبيعي للتعليم أن يبقى التلاميذ في مدارسهم لفترة يوم كامل يبدأ في الصباح ويستمر حتى المساء ، وبذلك تتاح للتلاميذ فرصة كافية للدراسة وممارسة الأنشطة، ولكن تحت تأثير نقص المباني المدرسية في مواجهة التزايد السريع في عدد التلاميذ اضطرت وزارة التربية والتعليم لاستخدام المباني المدرسية لأكثر من مدرسة او دورة طلابية وصلت الى ثلاثة ، كل دورة لا تتجاوز عدد الساعات التي يمضيها التلميذ ثلاث ساعات ، ومعنى ذلك ان المبنى المدرسي الذى لا يتسع لأكثر من مائة تلميذ ليوم دراسي كامل أصبح قادرا على أن يتسع لثلاثمائة تلميذ .

وبسبب الارتفاع الشديد في كلفة المباني المدرسية الجديدة، وعدم توافر أرض فضاء للبناء عليها ، تم إنشاء فصول على المساحات الفضاء داخل المدرسة ، والتي كانت تستغل كساحات للعب والأنشطة الرياضية ، وظهر ما يعرف بالفصول الطائرة ، وترتب على ذلك ازدحام المدارس ازدحاما شديدا ، كما أدى إلى أن أصبحت المدارس بلا أفنية أو أحواش تمكن التلاميذ من اللعب وممارسة أى نشاط(٥٥ : ٣٣٩) مما دعا الدولة لمحاولة مواجهة هذه المشكلات ببناء مدارس جديدة وصيانة المدارس القائمة لمواجهة الضغط الاجتماعي المتزايد على الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، وقد وضعت خطة لبناء المدارس على مستوى الجمهورية ومنها محافظة الدقهلية عن طريق هيئة الأبنية التعليمية.

تهدف الدراسة الميدانية الى :

١ – التعرف على مكونات المنشأة التربوية ومدى ملاءمتها لوظيفتها.

٢ – التعرف على مستوى فعالية النشاط الطلابي واهم المعوقات التي تواجهه.

1 – أدوات الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية الاستبيان للتعرف على الواقع الحالي للأبنية المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي، بمحافظة الدقهلية ، والمشكلات التي تواجهها ، من خلال آراء مديري المدارس الابتدائية ورواد الأنشطة التربوية بهذه المدارس وقد مر الاستبيان قبل تطبيقه بالخطوات الإجرائية التالية :

(أ) الصدق :

عرضت الاستبيانات على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس وبعض مديرى المدارس وموجهي الأنشطة التربوية في مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، للتعرف على مدى ملاءمة العبارات ومدى توافق محاورها مع أهداف البحث وتساؤلاته.

وقد اخذ الباحث بعين الاعتبار الملاحظات والمقترحات التى أبداها المحكمين فعدلت بعض العبارات وألغيت بعض العبارات ، وتم استبقاء العبارات التى تم الاتفاق عليها بنسبة أعلى من ٧٥% من آراء المحكمين.

(ب) الثبات :

وللتأكد من ثبات الأداة طبقت الاستبيانات على عينة صغيرة من مجتمع الدراسة مرتين بفاصل زمني خمسة عشر يوما، وقد اتضح من مقارنة نتائج التطبيق أن الاستجابات كانت متسقة بنسبة ٨٤,٥% مما يشير الى ثبات الأداة .

٢ – اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة (إدارات التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية – حضر وريف) يبلغ عددها (١٤٥) مدرسة ابتدائية ، (٥٤٠) من رواد الأنشطة التربوية بهذه المدارس ، تبلغ نسبتها ١٢,٠٨% من المجتمع الأصلي الذى يبلغ ١٢٠٠ مدرسة ابتدائية بمحافظة الدقهلية في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢.

٣ – تطبيق الاستبيان :

قام الباحث بتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة السابق ذكرها باللقاء المباشر بين الباحث وأفراد عينة البحث ، وبعد تجميع الاستمارات وفحصها اتضح سلامة (١٣٠) استمارة خاصة بمديري المدارس بنسبة ٨٩,٦٥% وتم استبعاد (١٥) استمارة لعدم اكتمال بعضها ووجود أخطاء في تطبيق بعضها ، كما استبعد (١٨) استمارة خاصة برواد الأنشطة التربوية لعدم استيفائها وأصبحت الاستمارات الصحيحة (٥٢٢) بنسبة ٩٦,٦٦%.

٤ – التحليل الإحصائي :

قام الباحث بإجراء عمليات التحليل الإحصائى على النحو التالي :

- حساب التكرارات الخاصة بكل إجابة من إجابات أسئلة كل محور من محاور الاستبيان.

- حساب النسب المئوية لعبارات الأسئلة التي وردت في الاستبيان كما يلي :
النسبة المئوية = (التكرار ÷ عدد أفراد العينة) × ١٠٠

- حساب الدلالة الإحصائية لبعض المفردات باستخدام معادلة (كا٢)

- حساب الأوزان النسبية بإعطاء قيمة عددية لكل عامل حسب أهميته.

عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

أولا : آراء مديري المدارس الابتدائية حول ملكية المبنى وتشييده وتخصيصه :

جدول رقم (٨)

يوضح ملكية المبنى المدرسي وتشييده وتخصيصه في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

البيـــــــــــــــــــــــان	العدد	النسبة %
١ ملكية المبنى المدرسي:		
- ملك للدولة	١٠٩	٨٣,٨٥
- جزء من المبنى مستأجر.	١٢	٩,٢٣
- المبنى مستأجر كليا	٩	٦,٩٢
٢ تشييد المبنى المدرسي		
- المبنى شيد بواسطة هيئة الأبنية التعليمية ليكون مدرسة	٦٤	٤٩,٢٣
- المبنى مشيد بواسطة الحكومة ليكون مدرسة	٣٣	٢٥,٣٩
- المبنى مشيد بواسطة القطاع الأهلي	٢٢	١٦,٩٢
- المبنى مشيد لغرض آخر .	١١	٨,٤٦
٣ تخصيص المبنى المدرسي :		
- المبنى مخصص لمدرسة واحدة يوم كامل	٦٩	٥٣,٠٨
- المبنى مخصص لمدرسة واحدة لفترتين صباحية ومسائية	٢٤	١٨,٤٦
- المبنى مخصص لمدرستين إحداهما صباحية والأخرى مسائية	٣٧	٢٨,٤٦
- المبنى مخصص لثلاث مدارس ولثلاث فترات	-	-

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

١- بالنسبة لملكية المبنى المدرسي وتشييده :

يوضح الجدول أن النسبة الغالبة من المباني المدرسية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية والتى تبلغ (٨٣,٨٥%) من إجمالي مدارس العينة ملك للدولة تم تشييد ٧٤,٦٢% لتكون مدارس بواسطة هيئة الأبنية التعليمية ، وبواسطة مقاولى الحكومة ، كما أوضح الجدول أن المباني القديمة ، والتى لم تشيد لتكون مدارس اقتصرت على المباني المستأجرة كليا ، والتى تمثل نسبة ٦,٩٢% من إجمالي مدارس عينة البحث من المدارس الابتدائية بالمحافظة

ولا يمكن إغفال ما شيده القطاع الأهلي ليكون مدارس ابتدائية تخدم العملية التعليمية ، والذى يمثل ١٦,٩٢% من إجمالي مدارس العينة ، وهي نسبة لا يستهان بها في مواجهة زيادة الطلب على التعليم ومحاولة مساعدة المدارس الحكومية في استيعاب من هم في سن الإلزام.

وكذلك يلاحظ أن بعض الأبنية التي تشغلها نسبة ٨,٤٦% من المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية لم تشيد لتكون مدارس ، ولكنها تستغل لحاجة المجتمع إليها في بعض الأماكن الريفية والحضرية على السواء ، وظهر ذلك منذ قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢حيث تم تحويل بعض القصور او الفيلات واستخدامها مبان للمدارس وهذه الفيلات او القصور مهما كانت كبيرة فإنها لا تلائم العملية التعليمية لأن المباني المدرسية لها مواصفات خاصة يجب مراعاتها.

٢- بالنسبة لتخصيص المبنى المدرسي :

أظهرت نتائج العينة أن ٥٣,٠٨%من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية تعمل بنظام اليوم الكامل أى أن المبنى مخصص لمدرسة واحدة طوال اليوم الدراسي مما يتيح للتلاميذ ممارسة الأنشطة التربوية والاستفادة منها قدر الإمكان ، بينما نجد أن ١٧,٤٦% من مدارس العينة مخصص لمدرسة ابتدائية واحدة تعمل على فترتين صباحية ومسائية أى أن بعض فصولها ومعلميها وإدارتها تعمل في الفترة الصباحية والبعض الآخر يعمل في الفترة المسائية ، وبذلك ينقسم التلاميذ والمعلمين والإدارة مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية والتربوية ، كما نلاحظ أن ٢٨,٤٦% من مدارس العينة مخصص لمدرستين إحداهما صباحية والأخرى مسائية، وكلتا المدرستين تتأثران لأن اليوم الدراسي في كل منهما منقوص ، وبذلك لا يستفيد التلاميذ كثيرا ولا يستطيعون ممارسة الأنشطة التربوية كما هو مفروض ومتبع على الأقل في حالة اليوم المدرسي الكامل ، ولم توضح العينة أن هناك مدارس ابتدائية في محافظة الدقهلية تشغلها ثلاث مدارس لثلاث فترات في اليوم الواحد .

ثانيا : آراء مديري المدارس الابتدائية حول مدى صلاحية المبنى المدرسي وملاءمة مرافقه:

جدول رقم (٩)

يوضح مدى صلاحية المبنى المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية وملاءمة مرافقه

البيـــــــــــــــان	العدد	النسبة %
١ صلاحية المبنى المدرسي :		
- المبنى صالح تماما	٨٩	٦٨,٤٦
- المبنى يحتاج لإصلاح وترميم	٢٩	٢٢,٣١
- المبنى غير صالح	١٢	٩,٢٣
٢ الملاعب : يوجد بالمدرسة :		
- ملعب كرة قدم	١٠٧	٨٢,٣١
- ملعب كرة سلة	٩٢	٧٠,٧٧
- ملعب كرة طائرة	٩٦	٧٣,٨٤
- لا توجد ملاعب	٢٣	١٧,٦٩
٣ المرافق المدرسية :		
(أ) توفر مياه للشرب :		
-متوفرة من مرفق المياه العمومي	١١٥	٨٨,٤٦
- المياه من مصادر غير صالحة	٩	٦,٩٢
- لا يوجد مصدر لمياه الشرب	٦	٤,٦١
(ب) توفر التيار الكهربي :		
- تيار عمومي	١١٦	٨٩,٢٣
- المبنى غير مزود بتيار كهربي	١٤	١٠,٧٦
(ج) دورات المياه :		
- صالحة وكافية	٩٧	٧٤,٦١
- صالحة وغير كافية	٢٦	٢٠,٠٠
- غير صالحة	٧	٥,٣٨

من الجدول رقم (٩) يتضح ما يلي :

أولا : بالنسبة لصلاحية المبنى المدرسي أجاب ٦٨,٤٦% من أفراد العينة بان المباني المدرسية صالحة تماما وقد يرجع هذا لحركة البناء التى تقوم بها هيئة الأبنية التعليمية ، رغم الصعوبات التى تواجه الهيئة في عملية التمويل ، بينما أوضح ٩,٢٣% ان المبنى غير صالح ، ٢٢,٣١% أن المبنى يحتاج لإصلاح وترميم ، وقد يكون السبب في ذلك مرجعه قدم المبنى أو سوء مواد البناء أو عدم الالتزام بالمواصفات الخاصة بالبناء او لعدم القيام بصيانته الدورية لمدة طويلة . فالملاحظ أن المباني غير الصالحة والتى تستخدم تعرض حياة التلاميذ للخطر عند انهيار جزء من المبنى او المبنى المدرسي بكامله ، وحدث مثل هذا ونشرته الصحف .

ثانيا: يوضح الجدول السابق عدم توفر الأفنية والملاعب في عدد لا يستهان به من مدارس المرحلة الابتدائية بنسبة ١٧,٦٩% ، وبعض المدارس بها ملعب واحد لكرة القدم او لكرة السلة ، ويستخدم في نفس الوقت كفناء للمدرسة ، وملعب للكرة الطائرة وقد يرجع ذلك لضيق المكان .

ثالثا: بالنسبة لتوفر مياه الشرب يوضح الجدول أن ٨٨,٤٦% من المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية متوفر بها مياه شرب صالحة ، ومع ذلك توجد نسبة ٦,٩٢% من المدارس المياه بها غير صالحة، ٤,٦١% من المدارس لا يوجد بها مصدر ثابت ونظيف لمياه الشرب.

رابعا: بالنسبة لتوفر التيار الكهربي يتضح من الجدول أن ٨٩,٢٣% من مباني المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية بها تيار كهربي عمومي بينما ١٠,٧٦% من المدارس غير مزود بالتيار الكهربي وهي غالبا في المناطق النائية وفي أطراف المحافظة.

خامسا: وبخصوص دورات المياه نلاحظ من الجدول أن ٧٤,٦١% من المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية بها دورات مياه صالحة للاستعمال وكافية بينما ٢٠% من المدارس بها دورات مياه صالحة للاستخدام ولكنها غير كافية لعدد التلاميذ، ٥,٣٨% من المدارس بها دورات مياه غير صالحة للاستخدام الأدمي والسؤال المطروح أين يقضي هؤلاء التلاميذ حاجاتهم؟ ، فإذا تمت في هذه الدورات فإنها في الغالب تكون عرضة لتفشي الأمراض بين الأطفال ، ومن ثم يجب إعطاء الاهتمام بدرجة كبيرة لإصلاح هذه الدورات سواء كانت في الريف أو الحضر والعمل الدائم على نظافتها.

ثالثا : آراء مديري المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول حالة الأثاث المدرسي :

جدول (١٠)

يوضح حالة الأثاث المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

البيـــــــان	كافية وصالحة		كافية وغير صالحة		غير كافية		كا٢	مستوى الدلالة
	ت	%	ت	%	ت	%		
أدراج التلاميذ	١٠٦	٨١,٥٤	٢١	١٦,١٥	٣	٢,٣١	١٤٠,٧٧	٠,٠١
السبورات	١١٣	٨٦,٩٢	١٧	١٣,٠٨	–	–	١٢٩,٦٧	٠,٠١
مكاتب المدرسين	٤٥	٣٤,٦٢	٧	٥,٣٨	٧٨	٦٠	٥٨,٧٢	٠,٠١

من الجدول رقم (١٠) السابق يتضح ان الدراسة تقتصر على الأثاث المدرسي الرئيسي اللازم لتأدية الخدمة التعليمية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية ، ويشمل أدراج التلاميذ والسبورات ومكاتب المدرسين ، ويتضح من الجدول أن ١٦,١٥% من أدراج التلاميذ غير صالحة وتحتاج إما إلى إصلاح أو استبدال، كما أن هناك عجزا في أدراج التلاميذ بنسبة ٢,٣١% من مدارس العينة موضع الدراسة مما يتسبب في جلوس عدد من التلاميذ على أدراج أقل من عددهم في بعض الفصول وبعض المدارس ، وعلى الرغم من ذلك فإن كفاية وصلاحية أدراج التلاميذ اتضح أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

وبالنسبة للسبورات فالغالبية من المدارس بها سبورات كافية وصالحة بنسبة ٨٦,٩٢% وهي دالة إحصائيا عند٠,٠١ حيث أعطت كا٢(١٢٩,٦٧) ومع ذلك توجد نسبة من المدارس تصل الى ١٣,٠٨% بها سبورات تكفي لعدد الفصول والتلاميذ ولكنها تحتاج الى صيانة ومعالجة ، وهو أمر يمكن التغلب عليه لو استغل أنشطة التلاميذ مع مشرفيهم في تحسين وصيانة هذه السبورات ، ويمكن إرجاع هذا القصور الى إدارة المدرسة التي لو أحسنت التعامل مع هذه المشكلة من زاوية تشجيع التلاميذ الذين يشتركون في مشروعات صيانة المبنى المدرسي وأثاثه من خلال معسكرات اليوم الواحد وفي فترة الإجازات مما يزيد من حبهم وولائهم لمدرستهم ولأمكن التغلب على هذه المشكلات .

وبالنسبة لمكاتب المدرسين يلاحظ أن ٦٠% من المدارس لا توجد بها مكاتب للمدرسين وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ وقيمة كا٢ (٥٨,٧٢) وفي ٥,٣٨% من المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية مكاتب للمدرسين غير صالحة، وقد يرجع ذلك لعدم اهتمام الإدارات التعليمية بمكاتب المدرسين في المدارس الابتدائية، حتى أننا نلاحظ أنه في بعض المدارس لا توجد مكاتب أو كراسي مخصصة للمدرسين للجلوس عليها في الحصص الفراغ ، مما يؤدى بدوره لظهور حالة من عدم الرضا لدى هؤلاء المدرسين بسبب عدم الاهتمام براحتهم في مدارسهم ، حتى يتسنى لهم القيام بعملهم على خير وجه ، وفي بعض المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية وبسبب ضيق الأماكن واستغلال جميع الحجرات كفصول تستخدم الطرقات ، حيث يوضع بها منضدة طويلة تستخدم كمكتب لجميع المدرسين.

رابعا : آراء مديري المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول مدى كفاية حجرات المبنى المدرسي :

جدول (١١)

يوضح مدى كفاية حجرات المبنى المدرسي في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية

البيـــــــان	كافية ومجهزة		كافية وغير مجهزة		غير كافية		كا٢	مستوى الدلالة
	ت	%	ت	%	ت	%		
حجرات الإدارة	٦٨	٥٢,٣١	٣٢	٢٤,٦٢	٣٠	٢٣,٠٧	١٦,٠٤	٠,٠١
حجرات الفصول الدراسية	٧٧	٥٩,٢٣	٣٢	٢٤,٦٢	٢١	١٦,١٥	٤٠,٩٥	٠,٠١
حجرات معامل العلوم	٨٢	٦٣,٠٨	١١	٨,٤٦	٣٧	٢٨,٤٦	٦٠,٠٢	٠,٠١
حجرات التدريبات المهنية	٢٩	٢٢,٣١	٩	٦,٩٢	٩٢	٧٠,٧٧	٨٧,٢٧	٠,٠١
حجرات الأنشطة (رسم ، موسيقى ....)	١٨	١٣,٨٥	١٦	١٢,٣١	٩٦	٧٣,٨٤	٦٣,٣٢	٠,٠١
حجرات الطبيب والزائرة الصحية	٢٧	٢٠,٧٧	٥	٣,٨٥	٩٨	٧٥,٣٨	١٠٩,٨٨	٠,٠١

يتضح من الجدول (١١) أن ٢٣,٠٧% من المدارس حجرات الإدارة بها غير كافية ، وقد يرجع ذلك لاستخدام بعض هذه الحجرات كفصول دراسية ، ٢٤,٦٢ % من المدارس الابتدائية بها حجرات للإدارة كافية ولكنها غير مجهزة تجهيزا يليق بإدارة المدرسة ، والنسبة الغالبة وهي ٥٢,٣١% من المدارس بها حجرات كافية ومجهزة وقيمة كا٢ (١٦,٠٤) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ .

وبالنسبة لحجرات الفصول الدراسية يتضح أن ٥٩,٢٣% من مدارس العينة بها فصول دراسية كافية ومجهزة وقمة كا٢ (٤٠,٩٥) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١بينما ٢٤,٦٢% من المدارس الابتدائية لعينة البحث فصولها كافية ، ولكنها غير مجهزة بالأثاث والوسائل اللازمة لاتمام العملية التعليمية ، وقد يكون ذلك راجعا إلى ضيق حجرات الفصول ، كما نجد أن ١٦,١٥% من المدارس عدد حجرات الفصول الدراسية بها غير كافية لاستيعاب جميع التلاميذ مما يضطرها للعمل فترتين في الغالب صباحية ومسائية .

وبالنسبة لحجرات معامل العلوم يتضح أن ٦٣,٠٨% من المدارس بها معامل كافية ومجهزة وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ حيث جاءت قيمة كا٢ مساوية (٦٠,٠٢) بينما ٨,٤٦% من المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية بها معامل غير مجهزة بالأدوات والتجارب اللازم إجرائها للتلاميذ . بينما يلاحظ وجود ٢٨,٤٦% من المدارس لا يوجد بها معامل للعلوم .

كما يلاحظ أن نسبة كبيرة من المدارس الابتدائية تصل الى ٧٠,٧٧% لا يوجد بها حجرات لتدريب التلاميذ وقيمة كا٢ (٨٧,٢٧) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ولذا يكتفى المدرس بالشرح والتلاميذ يقف دورهم عند المشاهدة فقط دون ممارسة عملية ، وهذا أفضل ما يمكن للمدرس عمله في تلك الظروف رغم انه عمل غير تربوي ولا يحقق الهدف من وجود التدريبات المهنية في المنهج الدراسي ، وهذه الحالة واضحة أكثر غالبا في المدارس ذات المباني القديمة . التى لم تشيد لتكون مدارس .

كما أنه يتضح من الجدول أن ٧٣,٨٤% من مدارس العينة لا يوجد بها حجرات كافية للأنشطة التربوية (رسم – موسيقى – مكتبة – ......) وقيمة كا٢ (٦٣,٣٢) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ ونسبة قليلة من المدارس تصل الى ١٣,٨٥% هى المتوفر بها حجرات للأنشطة وغالبا ما تكون في بعض الأبنية التعليمية الجديدة التى أنشأتها هيئة الأبنية التعليمية.

وبالنسبة لحجرات الطبيب والزائرة الصحية أوضحت الدراسة أن معظم المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية لا يوجد بها حجرات وذلك بنسبة ٧٥,٣٨% وقيمة كا٢ (١٠٩,٨٨) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ ونسبة قليلة هى التى يوجد بها حجرات للطبيب والزائرة الصحية حيث تصل الى ٢٠,٧٧% وقد يرجع ذلك الى عدم توفر عدد من الأطباء يساوي عدد المدارس الابتدائية، وعدم وجود إمكانات لتجهيز حجرات خاصة بالطبيب والزائرة الصحية ، ويكتفى الوحدات الصحية في الريف والصحة المدرسية في المدن مع زيارة طبيب الوحدة الصحية للمدارس التى تقع في نطاق الوحدة الصحية بالتبادل .

خامسا : آراء رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول مستوى فعالية النشاط الطلابى :

جدول (١٢)

يوضح مستوى فعالية النشاط الطلابي في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية

البيـــــــان	جيد		متوسط		ضعيف		كا٢	مستوى الدلالة
	ت	%	ت	%	ت	%		
مستوى فعالية النشاط الطلابى فى التعليم الابتدائى	١٧٠	٣٢,٥٦	٢٧١	٥١,٩٢	٨١	١٥,٥٢	١٠٣,٨٧	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن مستوى فعالية النشاط الطلابي في مرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية متوسط ، حيث جاءت موافقة أفراد العينة بنسبة ٥١,٩٢% (رواد الأنشطة التربوية بالمدارس الابتدائية) ، وجاءت قيمة كا٢ مساوية (١٠٣,٨٧) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١ كما ان مستوى النشاط جيد في نسبة ليست قليلة من مدارس عينة البحث ٣٢,٥٦% ، وضعيف في مدارس أخرى بنسبة ١٥,٥٢% ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الإمكانات المادية متمثلة في نقص المباني والمعامل والأجهزة والأدوات والمرافق وعدم اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة التربوية، ووجود رواد للأنشطة غير مؤهلين أو مؤهلين وليس لديهم الدافع لتفعيل النشاط الطلابي وعدم تحملهم المسئولية الملقاة على عاتقهم تجاه تلاميذهم ووطنهم.

سادسا : آراء رواد الأنشطة التربوية في المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية حول المعوقات التي تواجه النشاط الطلابي :

جدول (١٣)

يوضح ترتيب المعوقات التي تواجه النشاط الطلابي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر رواد الانشطة في المدارس بمحافظة الدقهلية

م	المعوقــــــــات	مجموع الدرجات	الوزن النسبي	الترتيب
١.	زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية والاختبارات	١١٦٤	٢,٢٣	٣
٢.	أوقات النشاط غير مناسبة للتلاميذ	١١٥٦	٢,٢١	٤
٣.	الانشطة التربوية غير مناسبة لمستوى وحاجات التلاميذ	٩٣٠	١,٧٨	١٣
٤.	الوسائل المريحة والمحببة للتلاميذ لممارسة الأنشطة غير كافية	١١٢٤	٢,١٥	٦
٥.	معارضة بعض أولياء الأمور ممارسة أبنائهم للانشطة التربوية	١٠٩٦	٢,٠٩	٨
٦.	عدم مشاركة بعض المعلمين في الانشطة التربوية	٩٣٩	١,٧٩	١٢
٧.	المرشد الطلابي غير مقتنع باهمية النشاط التربوي	٨٦٣	١,٦٥	١٤
٨.	مدير المدرسة غير مقتنع بأهمية النشاط التربوي	٧٩٤	١,٥٢	١٥
٩.	رواد الأنشطة غير قادرين على تفعيل النشاط التربوي	٩٦٩	١,٨٥	١١
١٠.	تعديل وظائف المكتبة المدرسية لتحقيق المتطلبات التربوية في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية لم تكتمل	١٠٧١	٢,٠٥	٩
١١.	تحقيق الوظائف التربوية (معلوماتية – علمية – اقتصادية – سياسية ......) للمكتبة المدرسية غير كافية	١٠٦٥	٢,٠٤	١٠
١٢.	افتقار المكتبة المدرسية للأدوات التكنولوجية الحديثة	١٢٢٩	٢,٣٥	١
١٣.	الإذاعة والصحافة المدرسية كوسائل لتنمية البحث والقراءة غير فعالة	١١١٦	٢,١٣	٧
١٤.	الميزانيات المخصصة للانشطة التربوية غير كافية	١١٤٠	٢,١٨	٥
١٥.	عدم كفاية المواد الخام اللازمة لاتمام النشاط الطلابي	١٢١٩	٢,٣٣	٢

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع المعوقات التى ذكرت وأجاب عليها رواد الانشطة موجودة وتؤثر سلبا على نشاط التلاميذ ، ولو ان تأثيرها بدرجات متفاوتة، وتبين أن من أهم المعوقات والتى احتلت الترتيب الأول من وجهة نظر رواد الأنشطة افتقار المدرسة للأدوات التكنولوجية الحديثة ، يليه عدم كفاية المواد الخام اللازمة لاتمام النشاط الطلابي، وهذه الجزئية

تكاد تكون شبه شكوى عامة في معظم المدارس ، وقد يكون السبب في ذلك كما أجاب رواد الأنشطة نقص الميزانيات المخصصة لها والمرتبطة بمصروفات التلاميذ التى لا تدفع في الغالب.

يلي ذلك زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية، والاختبارات مما يجعل التلاميذ مرهقين داخل المدرسة وفي المنزل مما يتسبب في عزوف التلاميذ عن ممارسة الأنشطة، كما أن الأوقات التى يمارس التلاميذ فيها النشاط قد تكون غير مناسبة أو قليلة كما يحدث غالبا في فسحة النشاط التى قد تقصر نتيجة تعدد الفترات الدراسية وضغط اليوم الدراسي، ثم عدم وجود وسائل محببة للتلاميذ لممارسة الأنشطة وعدم فعالية الإذاعة والصحافة المدرسية كوسائل لتنمية البحث والقراءة بالاشتراك مع المكتبة وما تفتقر إليه سواء من الوسائل أو الأخصائيين المدربين، ثم تأتى بعد ذلك معارضة بعض أولياء الأمور ممارسة أبنائهم للأنشطة، وقد يكون ذلك نتيجة عدم معرفتهم بأهمية النشاط ، ويشترك معهم في هذه الجزئية رواد الأنشطة غير القادرين على تفعيل الأنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة، وعزوف بعض المعلمين عن المشاركة الفعالة في الأنشطة التربوية، ويأتي في نهاية المعوقات عدم الاقتناع الكامل للمرشد الطلابي ومدير المدرسة بأهمية النشاط مما يتسبب في إعاقته لتفعيل هذا النشاط وينطبع سلبا على التلاميذ، وبالتالي على قدرته في تفعيل الدور المنوط به في الأنشطة التربوية كما أشار بعض أفراد العينة الى عدم وجود أماكن كافية ومناسبة لمزاولة الأنشطة التربوية واقترحوا العمل على توفير أماكن مناسبة وأدوات كافية ومواد ووقت كاف لاتمام الانشطة التربوية بالشكل والقدر المطلوب .

نتائـــج الدراســـة

من خلال تجميع نتائج كل من الدراسة التحليلية والميدانية يمكن بلورة أهم نتائج الدراسة ككل فيما يلى :

أولا : بالنسبة لنظام الفترات فى المدارس الابتدائية :

اتضح أن ٢,٧٢% من عدد المدارس بالمحافظة تعمل على فترتين فى اليوم الواحد جزء من المدرسة يعمل صباحا والآخر يعمل فترة ثانية بنفس المدرسة ، وتنقسم الهيئة والإدارة إلى قسمين ، ١٨,٤٤% من المدارس تعمل فترة مسائية بكامل هيئتها .

ثانيا : بالنسبة لملكية المبنى المدرسى وتشييده :

أظهرت النتائج أن ٨٣,٨٥% من المبانى المدرسية فى المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية ملك للدولة ، وأن ٧٤,٦٢% من هذه المدارس تم بناؤه ليكون مدرسة بواسطة هيئة الأبنية

التعليمية ومقاولى الحكومة، وأن هناك نسبة من المبانى تصل الى ٦,٩٢% من إجمالى مدارس العينة مستأجرة ولم تشيد لتكون مدارس ، كما أن القطاع الأهلى له دور مهم فى بناء المدارس والذى تبين أنه أسهم بنسبة ١٦,٩٢% من إجمالى عدد المدارس .

ثالثا: بالنسبة لتخصيص المبنى المدرسى :

أوضحت الدراسة أن ٥٣,٠٨% من المدارس الابتدائية الحكومية فى محافظة الدقهلية تعمل بنظام اليوم الكامل ، ويتاح للتلاميذ ممارسة الأنشطة التربوية بها ، بينما ١٧,٤٦% من المدارس تعمل على فترتين فى اليوم و٢٨,٤٦% من المدارس مخصص لمدرستين إحداهما صباحية والأخرى مسائية ، ولا يتوفر لهما الوقت الكافى لممارسة الأنشطة التربوية .

رابعا : بالنسبة لصلاحية المبنى المدرسى فى المرحلة الابتدائية فى محافظة الدقهلية ومدى ملاءمة مرافقه :

أظهرت الدراسة أن ٦٨,٤٦% من المبانى المدرسية صالحة تماما نتيجة حركة البناء التى تقوم بها هيئة الأبنية التعليمية رغم صعوبة التمويل ، فى حين ان ٩,٢٣% من المبانى غير صالح ، و ٢٢,٣١% من المبانى يحتاج لاصلاح وترميم ، كما اتضح عدم توافر الأفنية والملاعب فى ١٧,٦٩% من المدارس وأن بعض المدارس يوجد بها ملعب واحد يستغل فى جميع الألعاب ، ووجد أن ٦,٩٢% من المدارس الابتدائية بها مياه غير صالحة، ٤,٦١% لا يوجد بها مصدر ثابت ونظيف لمياه الشرب مما يعرض التلاميذ للإصابة بالأمراض ، وأوضحت كذلك أن ٢٠% من المدارس بها دورات مياه صالحة ولكنها غير كافية لعدد التلاميذ ، و٥,٣٨٥% بها دورات مياه غير صالحة للاستخدام الآدمى .

خامسا : بالنسبة للأثاث المدرسى ومدى كفاية الحجرات :

اتضح من الدراسة أن ١٦,١٥% من أدراج التلاميذ غير صالحة وتحتاج إلى إصلاح أو استبدال ، كما يوجد عجز فى هذه الأدراج بنسبة ٢,٣١% من المدارس ، بينما السبورات توجد فى جميع المدارس ، ولكن ١٣,٠٨% منها تحتاج إلى الصيانة والمعالجة وهو أمر يمكن التغلب عليه ، وتخصيص مكاتب المدرسين فنجد أن ٦٠% من مدارس العينة لا يوجد بها مكاتب للمدرسين و٥,٣٨% من المدارس الابتدائية بها مكاتب غير صالحة ، كما أن هناك عددا لا يستهان به من المدارس لا يوجد بها كراسى أو مكاتب للمدرسين .

وبالنسبة لحجرات المبنى المدرسى نجد أن ٢٣,٠٧% من المدارس حجرات الإدارة بها غير كافية لأنها تستغل غالبا كفصول دراسية و٢٤,٦٢% بها حجرات كافية للإدارة ولكنها غير

مجهزة أو مجهزة بطريقة لا تليق ، أما حجرات الفصول الدراسية فنجد أن ١٦,١٥% من المدارس عدد الفصول بها غير كافية ، و٢٤,٦٢% من المدارس فصولها كافية ولكنها غير مجهزة بالأثاث والوسائل اللازمة والمناسبة ، وبالنسبة لحجرات معامل العلوم نجد ان ٢٨,٤٦% من المدارس لا يوجد بها معامل و٨,٤٦% بها معامل غير مجهزة، بينما ٧٠,٧٧% من المدارس الابتدائية لا يوجد بها حجرات لتدريب التلاميذ ، ٧٣,٨٤% من المدارس لا يوجد بها حجرات كافية للأنشطة التربوية، ومعظم المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية لا يوجد بها حجرات للطبيب والزائرة الصحية .

سادسا : يرى رواد الأنشطة التربوية فى المدارس الابتدائية أن مستوى فعالية النشاط الطلابى متوسطة .

سابعا : يرى رواد الأنشطة التربوية فى المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية ان أهم المعوقات التى تواجه النشاط الطلابى يأتى فى أولها افتقار المكتبة المدرسية للأدوات التكنولوجية الحديثة ، يليها عدم كفاية المواد الخام اللازمة لاتمام النشاط الطلابى ثم زيادة المقررات الدراسية والواجبات المنزلية والاختبارات ، يليها ان أوقات النشاط غير مناسبة للتلاميذ ، كما أن الميزانيات المخصصة للأنشطة غير كافية .

التوصيات والمقترحات

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التى توصلت إليها ، وفي إطار حجم وخصائص العينة تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات الآتية :

أولا : بالنسبة لاختيار موقع البناء المدرسي :

١ - عند اختيار موقع المدرسة الابتدائية يجب ان يكون الطريق من والى المدرسة خالي من المخاطر كخطوط السكك الحديدية أو الأنهار والطرق السريعة ، وإذا اضطررنا لذلك يجب أن يخصص مراقب (معلم) أو مشرف للسيطرة على مرور الأطفال في مجموعات لتفادي هذه المخاطر .

٢ - ينبغي مراعاة موقع المدرسة الابتدائية إذا كان في المناطق الصناعية أن يمر الريح ناحية المصانع وأن تكون بعيدة عنها قدر الإمكان ، وكذا البعد عن أماكن الضوضاء.

٣ - من الضرورى عند اختيار موقع المدرسة الابتدائية أن يتوفر في المكان مصدر صالح لمياه الشرب ، ومصدر للصرف الصحي ، وتوفير التيار الكهربي والتليفونات كمتطلبات لتشغيل الأدوات والأجهزة التقنية الحديثة بالمدارس.

٤ – من الضروري على السلطة التربوية التخطيط المادي تجاه اختيار الموقع المناسب للمدرسة توازنا مع مسئوليتها عن المنهج والمعلمين وغير ذلك من معرفة بموقع المدرسة .

ثانيا : بالنسبة لمواصفات المبنى المدرسي الذي يخدم العملية التعليمية :

من المسلم به انه لا يصلح أي مبنى ليكون مدرسة ، وإن كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها مصر اضطرتها إلى استخدام بعض القصور والفيلات كمدارس رغم عدم ملاءمتها للعملية التعليمية ، ولكي يكون المبنى صالحا لأداء الخدمة التعليمية يجب أن تشترك ثلاث جهات في إنشائه وهي :

١ – المربون التربويون لتحديد المتطلبات التربوية للمبنى المدرسي.

٢ – هيئة الأبنية التعليمية كمسئولة عن تصميم المبنى طبقا لمتطلبات التربويين ، وبما يحقق المتانة والاقتصاد في التكاليف.

٣ – الإداريون وهم المسئولون عن حدود التكلفة ومتابعتها والالتزام بالمعايير المقررة للمبنى ومرافقه.

ويمكن عرض خطوط عريضة لمواصفات المبنى المدرسي ليلائم العملية التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية على النحو التالي :

١ – أن يراعي البساطة في المبنى المدرسي مع انخفاض التكاليف وتحقيق الشروط الصحية وشروط الأمان .

٢ – أن يتمشى المبنى المدرسي مع إمكانات البيئة المحيطة .

٣ – أن يكون المبنى ملائما لتوقعات الزيادة في أعداد التلاميذ المنتظر قبولهم في المدرسة في السنوات القادمة والتغلب على زيادة كثافة الفصول وتعدد الفترات الدراسية .

٤ – أن يزود المبنى بإمكانات الانشطة المختلفة (فنية – ثقافية – علمية – رياضية – ....).

٥ – أن تكون حجرات الإدارة والمعامل والمخازن وكذلك المرافق الصحية والكهرباء والاتصالات التليفونية متوافرة وكافية .

٦ – أن يكون المبنى المخصص للإدارة والإشراف والأجهزة الإدارية والمالية وشئون الطلاب والمخازن في مكان واحد.

٧ – مراعاة أن تكون نسبة المباني إلى مسطح الأرض ٣٠% ونسبة المباني الى مسطح الفناء والملاعب ٥٠% كحد أقصى.

٨ – ألا يعوق التعلم حيث يكون الهدف الأساسي للمبنى المدرسي هو تنفيذ البرنامج التعليمي بتوفير المساحة المناسبة للتدريس والتعلم (٨٧ : ٤٢) .

٩ – ألا يسمح بالتداخل او التشويش بين وظائفه المختلفة .

١٠– أن تكون مرافقة ملبية لحاجات التلاميذ بحسب جنسهم ومستوياتهم التعليمية.

١١– أن يتم تصميمه على أساس أنه يؤدى وظائفه كوحدة متكاملة (٨٣ : ٢٤١) .

١٢– أن يكون المبنى وظيفيا ويفي بالغرض الذى أنشئ من أجله .

١٣– أن يراعى في البناء المدرسي أوضاع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .

١٤– اعتماد منهجية الخريطة التربوية والمدرسية في التخطيط لتوفير الأبنية على مستوى الجمهورية (القطر) والإدارات التعليمية.

ثالثا : بالنسبة للمسئولية القومية عن بناء المدارس :

من منطلق أن المبنى المدرسي يعد من أهم التجهيزات التعليمية التى تؤثر في عملية التدريس والتعلم ، يجب :

١ – ألا تقع مسئولية إنشاء المزيد من المدارس (المباني المدرسية) على عاتق الحكومة وحدها، بل يجب أن تشجع الجهود الذاتية للإسهام في هذا الواجب القومي الهام .

٢ – وضع خطة محكمة للتوسع في المدارس والفصول القائمة لمواجهة الزيادة الطبيعية في أعداد التلاميذ في سن الإلزام نتيجة الزيادة الطبيعية في المواليد ، والتغلب على تعدد الفترات ومواجهة عودة الصف السادس الابتدائي وتوفير سائر الإمكانات.

٣ – رسم خريطة لتوزيع الأبنية التعليمية على مستوى الدولة ، وعلى مستوى المحافظات ، والقطاعات المختلفة ، وتحديد المباني الأكثر إحتياجا للإحلال او الاستبدال أو الإنشاء أو التوسع والترميم في إطار الهيئة العامة للأبنية التعليمية .

٤ – زيادة الاعتمادات المقررة للتعليم سواء في الموازنة العامة للدولة او في الخطط الاستثمارية والمنح وغير ذلك .

٥ – تشجيع القطاع الخاص على المساهمة في بناء المدارس والتوسع فيها خاصة في المدن الكبيرة وعواصم المحافظات والمراكز ، تحت إشراف الهيئة العامة للأبنية التعليمية

ووزارة التربية والتعليم ، وتركيز دور هيئة الأبنية التعليمية والحكومة والميزانيات المخصصة للأبنية المدرسية من قبل الدولة في الريف والمناطق النائية .

رابعا : بالنسبة لدور الأبنية المدرسية في ممارسة الأنشطة التربوية :

إذا كانت المدرسة تهتم بإعداد التلاميذ للحياة فهي أيضا الحياة ذاتها بالنسبة لهؤلاء التلاميذ ويتضح ذلك من خلال الأنشطة التربوية اليومية ، والتي يجب أن يكون توفيرها على رأس قائمة الأولويات التي تهتم بها الدولة ووزارة التربية والتعليم ومن هذه الأولويات ما يلي :

١ - توفير أماكن لممارسة الأنشطة بجميع المدارس من حجرات ومعامل وملاعب ومكتبات مزودة بأحدث الكتب والتقنيات الحديثة.

٢ - توفير الأدوات والخامات اللازمة لممارسة التلاميذ للانشطة والاستفادة العملية منها.

٣ - توفير كتاب مدرسي للانشطة التربوية ودليل للمعلم خاص بالمرحلة الابتدائية.

٤ - تقليل كثافة الفصول من التلاميذ حتى يتاح للمعلم أن يتعامل مع جميع التلاميذ أمامه داخل حجرة النشاط.

٥ - توفير الميزانيات والسلف اللازمة لتوفير الاحتياجات التي تخدم النشاط التربوي والتجارب العملية المختلفة .

٦ - زيادة أوقات النشاط (زيادة المساحة المخصصة للنشاط على خريطة الجدول المدرسي).

٧ - توفير المعلمين المتخصصين في الانشطة والمجالات التربوية والمؤهلين تأهيلا عاليا.

٨ - التدريب الدوري للمعلمين ومشرفي النشاط على الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجالات الأنشطة المختلفة .

٩ - عمل ندوات يشترك فيها أولياء الأمور مع المعلمين والتلاميذ وإدارة المدرسة للتعريف بأهمية الأنشطة التربوية ومدى الفائدة التي تعود على أبنائهم منها.

١٠- التأكيد على توفير قاعات الأنشطة المتعددة الأغراض ، إضافة الى ضرورة توفير قاعات تسهم في التعليم التعاوني على شكل مجموعات بالحوار المتبادل بين الطلاب وبعضهم والبعض الآخر .

١١- تطبيق نظام القاعات الدراسية التخصصية ، نظرا لما توفره من بيئة تعليمية مناسبة وتسمح باستخدام التقنيات المتوفرة في عملية التعلم .

المراجع و الهوامش

١. أحمد إبراهيم احمد (٢٠٠٢): إدارة الأزمات التعليمية في المدارس ، الأسباب و العلاج، القاهرة دار الفكر العربي .

٢. أحمد فتحي سرور (١٩٨٧): استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم .

٣. إسماعيل القباني (١٩٥٨): التربية عن طريق النشاط ، القاهرة : النهضة المصرية .

٤. إسماعيل القباني (د . ت) : دراسات في تنظيم التعليم ، القاهرة : النهضة المصرية .

٥. الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة (١٩٨٦) : النشرة الإحصائية حول نظم التعليم والتوظيف في مصر ، العدد الخامس .

٦. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨١): شعبة التعليم العام والتدريب، المباني المدرسية وفصول التعليم المطلوب إقامتها لمختلف المراحل التعليمية، القاهرة

٧. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (١٩٨٤) : تقرير المجلس ، الدورة الحادية عشرة (سبتمبر ١٩٨٣ــ يونيه١٩٨٤) الكتاب رقم ١٧١ القاهرة .

٨. المركز الإقليمي لتخطيط التربية للبلاد العربية (١٩٧١) : حلقة دراسية في مجال الأبنية المدرسية ، بيروت .

٩. المركز القومي للبحوث التربوية(١٩٩١): دراسة حول التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل ، القاهرة .

١٠. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٨٥) : المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري من عام ١٩٥٢ حتى ١٩٨٠ ــ المجلد التاسع، القاهرة.

١١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): مدرسة المستقبل ، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب ، دمشق .

١٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠): المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل (تصورات عربية) ، المجلة العربية للتربية ، المجلد العشرون، العدد الثاني ــ تونس .

١٣. المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠): تأمين احتياجات التعليم الأساسي ، رؤية للتسعينيات وثيقة عن الخلفيات ، جومتين (تايلاند) ٥ـ٩ مارس ١٩٩٠ نيويورك، الهيئة العليا المشتركة (برنامج الأمم المتحدة للتنمية، اليونسكو، اليونيسيف ــ البنك الدولي)

١٤. أنظر:

(أ) أحمد عزت عبد الكريم (١٩٤٥) : تاريخ التعليم في مصر ، مطبعة النصر ، القاهرة.

(ب) أحمد إسماعيل حجي (١٩٩٦) : التعليم في مصر ماضيه – حاضره – مستقبله ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

١٥. انظر :

(أ) جمهورية مصر العربية ، مجلس الشعب (١٩٨٠) : بيان د.أحمد فؤاد محي الدين نائب رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الحكومة ، مضبطة الجلسة الثالثة المنعقدة بتاريخ ١٩٨٠/١١/٢٢.

(ب) وزارة التربية والتعليم (١٩٨١) : قانون التعليم (١٣٩) لسنة١٩٨١ .

١٦. انظر :

(أ) عبد النبي أحمد النحاس ، وصلاح الدين حلمي (١٩٦٥) : أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية المتشابهة ، بغداد – وزارة التعليم .

(ب) وزارة التربية والتعليم (١٩٦٥) : حلقة دراسة أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية المتشابهة ، القاهرة، مكتب خبير الأبنية التعليمية .

١٧. انظر :

(أ) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية الشئون الصحية والسكان، مركز المعلومات والتوثيق .

(ب) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم ــ قسم الإحصاء والحاسب الآلي إحصاء التعليم قبل الجامعي للعام ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

(ج) محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : منطقة الأزهر التعليمية بالدقهلية ، الإحصاء السنوي للمعاهد الأزهرية الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

١٨. الهلالـــي الشربينى الهلالي (١٩٩٩) : دراسة تقويمية لأسلوب مدخل الفريق واستخدامه فـــي بناء المدارس الجديدة بمحافظة الدقهلية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد (٣٠) الجزء الأول.

١٩. الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (١٩٩٦) : تاريخ محو الأمية في مصر ، القاهرة

٢٠. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٠): تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٠ ، نيويورك، مطبعة أكسفورد .

٢١. بيومي ضحاوي (١٩٩٨) : التربية المقارنة ونظم التعليم ، القاهرة ، مطبعة النهضة .

٢٢. جامعـــة الدول العربية (١٩٦٤) : مؤتمر وزراء التربية والتعليم في البلاد العربية المنعقد في بغداد ، التوصيات ، القاهرة .

٢٣. جريدة الجمهورية (٢٠٠٢) : السنة ٤٨ ، العدد ١٧٧٩٠ في ٩/١٢.

٢٤. جريدة الأهالي (١٩٩٨) : نقلا عن سعيد إسماعيل على ، دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩.

٢٥. جريدة الأهرام (١٩٨٦) : نقلا عن سعيد إسماعيل على ، دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩.

٢٦. جريدة الأهرام (٢٠٠٠) : السنة ١٢٤ ، العدد ٤١٣٤٤ في ٢/١٦.

٢٧. جريدة الأهرام (٢٠٠٠) : السنة ١٢٥ ، العدد ٤١٥٥٧ في ٩/١٦.

٢٨. جريدة الأهرام (٢٠٠١) : السنة ١٢٥ ، العدد ٤١٧٥٠ في ٣/١٨.

٢٩. جريدة الأهرام (٢٠٠٢) : السنة ١٢٦ ، العدد ٤٢٢٩٥ في ٩/٢٤.

٣٠. جريدة المساء (٢٠٠١) : السنة ٤٥ ، العدد ١٦٠٧٩ في ٥/٨.

٣١. جريدة الوفد (٢٠٠٠) : السنة ١٤ ، العدد ٤٣١١٦ في ١٢/٢٢.

٣٢. جمهوريـــة مصـــر العربية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (١٩٨٧) : "نحو تطويـــر التعلـــيم دراســـة تحليلية لآراء وتوصيات المديريات التعليمية " ، المؤتمـــر القومي لتطوير التعليم المنعقد بجامعة القاهرة في الفترة من ١٤- ١٦ يوليو .

٣٣. جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للأبنية التعليمية (١٩٩٦) : الفكر الحديث للهيئة العامة للأبنية التعليمية في تحديث البناء التعليمي.

٣٤. جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للأبنية التعليمية (٢٠٠٢) : منطقة الدقهلية بيان بإنجازات ونشاط الهيئة حتى ٢٠٠٢/٧/١م.

٣٥. جمهوريـــة مصر العربية ، مجلس الشعب (١٩٧٩): مضبطة الجلسة رقم (٢٧) المنعقد بتاريخ ١٢/١٦.

٣٦. حســن الفقـــي (١٩٩٧) : الـــتاريخ الثقافي للتعليم في مصر، القاهرة ، دار القلم للنشر والتوزيع.

٣٧. حســين بشـــير محمـــود (١٩٨٧): خاتمة المؤتمر القومي لتطوير التعليم المنعقد بجامعة القاهرة ١٤-١٦ يوليو.

٣٨. حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧) : التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف .

٣٩. ———————— (١٩٩٩) : من إنجازات وزارة التربية والتعليم ، مجلة التربية والتعلـيم ، العـــدد السادس ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٤٠. حســن شحاته (١٩٩٤) : النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٤١. حمد الدويري (١٩٧٩) : دراسة مقارنة لمشكلات الأبنية المدرسية في الأردن وجمهورية مصـــر العربـــية ، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة عين شمس .

٤٢. رئاســـة الجمهوريـــة (٢٠٠٠) : المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، الدورة السابعة والعشرون .

٤٣. رشـــدي لبيـــب (١٩٨٣) : معلم العلوم مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني ، القاهرة ، الأنجلو المصـــرية .

٤٤. عابد توفيق الهاشمي (١٩٧٤) : طرق تدريس الدين ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

٤٥. عبد الله الفهد (٢٠٠١) : "معلومات النشاط الطلابى فى التعليم العام" ، مستقبل التربية العربية المجلد السابع ، العدد (٢٠) ، القاهرة ، المركز العربى للتعليم والتنمية .

٤٦. على سالم النباهين ، عليان الخولى (٢٠٠١) : "واقع ومشكلات الأبنية المدرسية الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي فى محافظات غزة" ، مجلة التربية والتنمية ، السنة التاسعة ، العدد (٢٢) القاهرة ، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية .

٤٧. فايز مراد مينا (١٩٨٠) : مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية ، القاهرة ، دار الثقافة .

٤٨. فتحى محمد على (١٩٨٧) : دراسة عن تطوير وتحديث التعليم فى جمهورية مصر العربية، القاهرة، لجنة التعليم والبحث العلمى بالحزب الوطنى الديمقراطى

٤٩. كرايمر . ر (١٩٧٠) : برنامج للأبنية المدرسية فى الأردن ، صحيفة التخطيط التربوى فى البلاد العربية ، العدد (٢٩) ، الأردن ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية

٥٠. ماجد محمود (١٩٧٦): الأبنية والتجهيزات المدرسية فى العالم العربى ــ مشكلات ومطالب تطويرها ، التربية الجديدة ، العدد (٩) ، الأردن ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية.

٥١. مصطفى متولى (١٩٨١): القوى المؤثرة فى النظم التعليمية – دراسة مقارنة ، الإسكندرية ، دار المطبوعات الحديثة.

٥٢. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم إحصائيات ١٩٩٨/٩٧ حتى ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ إدارة المعلومات والحاسب الآلى .

٥٣. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم ــ قسم الإحصاء والحاسب الآلى ، إحصاء التعليم قبل الجامعى للأعوام ١٩٩٦ حتى ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

٥٤. محافظة الدقهلية (٢٠٠٢) : مديرية التربية والتعليم ، إحصائيات ٢٠٠١/٢٠٠٢ ، إدارة المعلومات والحاسب الآلى .

٥٥. محمد سيف الدين فهمى (٢٠٠٠) : التخطيط التعليمى ، أسسه وأساليبه ومشكلاته ، القاهرة الأنجلو المصرية .

٥٦. محمد عبد الحميد البقرى (١٩٧١): الاقتصاديات المرتبطة بإنشاء الأبنية التعليمية ، دراسة مقدمه لمؤتمر التعليم في الدولة العصرية ، وزارة التربية والتعليم، القاهرة ، التوثيق التربوى .

٥٧. محمد عزت عبد الموجود (١٩٨٧) : قضايا ملحة فى النظام التربوى بجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث .

٥٨. محمود رشدى خاطر ، حسن شحاته (١٩٨٤): دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية فى الوطن العربى ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٥٩. محمود عباس عابدين (٢٠٠٠) : علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٦٠. مصر (١٩٢٣) : الدستور ، المادة رقم (١٩) .

٦١. مكتب التربية الدولى بجنيف (١٩٥٧): المؤتمر الدولى العشرون للتعليم العام ، التوصية رقم (٤٤) مرفوعة لوزراء التربية والتعليم بشأن التوسع فى المبانى المدرسية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم .

٦٢. مكتب التربية لدول الخليج (١٩٩٨) : المنشأة التربوية ، ومعاييرها ومقاييسها ، الوحدة الثانية ، التصميم والبناء والتكاليف – إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط – الرياض مكتب اليونسكو .

٦٣. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٧) : إحصاء عام ١٩٨٧/٨٦ . قسم الإحصاء .

٦٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢) : إحصاءات التعليم قبل الجامعي أعوام ١٩٩٨/٩٧ ٢٠٠٢/٢٠٠١ القاهرة الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي .

٦٥. وزارة التربية والتعليم (١٩٧٢) : السياسة التعليمية في ضوء ما وافق عليه مجلس الوزراء المصرى بجلسة١٩٧٢/٨/٩ .

٦٦. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩) : القانون رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٩ بشأن إنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية ، مادة رقم (٣) .

٦٧. وزارة التربية والتعليم (١٩٦٤) : القرارات من رقم (٥٢) الى (٥٧) الصادرة عن مجلس الوكلاء القاهرة .

٦٨. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٦) : القرار الوزارى رقم (١) فى ١٩٨٦/١/١ .

٦٩. وزارة التربية والتعليم (١٩٧٠) : المفكرة الإحصائية ١٩٦٥/٦٤ــ ١٩٧٠/٦٩ القاهرة

٧٠. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢) : تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٩١ــ ١٩٩٢ ، القاهرة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

٧١. وزارة التربيــية والتعلــيم (١٩٥٧) : مطبعة الوزارة تقرير لجنة بحث التعليم الابتدائى " مركز الوثائق التربوية " .

٧٢. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦) : مشروع مبارك القومى ــ إنجازات التعليم فى خمسة أعوام ٩١ــ١٩٩٦ .

٧٣. وزارة التربية والتعليم (١٩٦٥) : مكتب خبير الأبنية التعليمية بالقاهرة .

٧٤. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) : منجزات مسيرة تطوير التعليم فى مصر ١٩٨٨/٨٧ حتى ١٩٩٠/٨٩ القاهرة ، مطبعة الكيلانى .

75. **Capone, Michael. (1969),**"A Study of The Implications Of Puplis Participation In Co Curricular Recreational Activities In West Baly Lon Junior High School , The Community At Large " Diss. Abs. Int. Vol. 30, No..9.

76. **Card, D. & Krueger, A. B.(1992),** "Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States" Journal of Political Economy, Vol.10.

77. **Christopher, G., (1990) ,** Effect of Architecture on Education, Ranch Cucamonga, California: Wolf/K/I lang/ Christopher Architects, Inc.

78. **Chubb, J. E, and More, J. M.,(1990),** Politics, Markets and America's Schools, Washington, Dc.: The Brookings Institution .

79. **Correa, H., (1993)** : " An Economic Analysis of Class Size and Achievement in Education" Education Economics, Vol. 1, No 2.

80. **Davies, B. and Ellison, L; (1999)** :Strategic Direction and Development of the School, London and New York, Routledge.

81. **Deressler , Fletcher B, (1991)** : American Shcool Houses , Washington Goverment Pruinting Office.

82. **Haddad , W. D., (1978):** With documentation assistance of rum. " Educational effects of class size" world bank staff working paper No.280, Washington, D. C.: The World Bank .

83. **Harold Boles, (1995)** : Step By Step To Better School Facilities, New York, Holt Pinhead, and Winston, Inc.

84. **Holden, Gerri (1997)** , "Changing The Way Kids Settle Conflicts"; Educational Leadership , Vol. 4 , No.8 .

85. **Juhnke , Gerald A ,(1997),** After School Violence: An Adapted Critical Incident Stress Debriefing Model For Student Survivors And Their Parents , Elementary School Guidance **& Counseling v31** .

86. **Laine, R. E., and Richardson, M. D., (1996)** :" Planning to Open a New School, Three Stess to Success" Educational planning , Vol. 9, No.1.

87. **Leu, Donald J, (1995)** : Planning Educational Facilities, New York, The Center for Applied Research in Education, Inc.

88. **National Institute of Educational Research and Traning Education in Korea (1992)** :1991- 1992, Seoul Ministry of Education.

89. **Nikolia Genov, (1993)** : "Megatrends and National Development Problems and Prospects Facing South korean Society", Korea Observer, Vol.(24), No.(1). The institute of korean studies seoul, spring .

90. **Oh Kum Young (Ed), (1995) :** A Compre..ensive Hand Book On Korea – Korea Annual 1995,32 nd Edition Seoul Yonhap News Agency ,.

91. **Prochnow, Glenn(1971):** "An Analysis Of Selected Personal Characteristics Of Participants, Non- Participants In Junior High School Student Activities" Dis. Abs. Int. Vol.32, No. 3.

92. **Smith Edward, et al (1966) :** The Educator's Encyclopedia, Englewwod Cliffs N, J, prentice Hall.

93. **The World Bank. (1992):** World Tables, Washington (D . c .) .

94. **United Nations Educational (1998):** Scientific and Cultural Organization , Development of Education in Africa A Statistical Review , Pairs , Unesco , Division Of Statistics .

95. **William. C. Day (No date),** Educational Facilities Planning, Modernization, and Management. Available At, http://www. bc. Edu /bc org/avp/soe/cihe/newsletter/news/o/text8. html. Site accessed 2002.



المحاكاة وتطوير التعليم •

د. صلاح الدين محمد توفيق

المحـــاكاة وتطوير التعليم



د. صلاح الدين محمد توفيق (*)

مقدمة :

يعـد التعليم أحد الركائز الأساسية التى تبنى عليها المجتمعات نهضتها، وهو أحد المحاور الرئيسة فى منظومة التقدم الحضارى، من هذا المنظور يجب النظر إلى التعليم كعنصر ضرورى فعـال ومهـم مـن عناصر المنظومة المتكاملة للمجتمعات، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأنظمة الاقتصـادية والاجتماعية والسياسية والصناعية والزراعية وغيرها، كما يجب النظر إلى التعليم على أنه منظومة متكاملة محددة الأهداف، تتكون من منظومات فرعية.

ولا شك أن التغير المتسارع فى جميع مجالات الحياة هو السمة المميزة للعصر الحالى، بل إن معـدلات سـرعة هذا التغير تكاد تصدم الكثيرين سواء على مستوى الأفراد أو المؤسسات. ونتـيجة لهـذه التغيرات كان من الضرورى الاستجابة لها من خلال تطوير وظائف المؤسسات بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها، ومؤسسات التربية فى أى مجتمع تعتبر أولى من أى مؤسسات أخـرى بالـتطوير، لمجـاراة طبـيعة العصر والاستجابة للتحولات التى تكتسح مجالات الحياة المختلفة. **(عبد الله الكندرى، ١٩٩٩، ص٩)**

ومـن بيـن تلك التغيرات التى يتسم بها العالم المعاصر، تلك الثورة العلمية التكنولوجية، والـتقدم التقـنى الذى تشهده على كل الأصعدة. وعلى ذلك يجب على التربية أن تستجيب لهذه الـثورة العلمـية التكنولوجـية، بحيث تعكس برامجها ومقرراتها وأنشطتها عناصر هذه الثورة، بشـكل يسمح للأجيال المعاصرة بالتكيف مع طبيعة العصر الذى يعيشونه، وأن يستفيد التعليم من تقنيات تلك الثورة التكنولوجية فى تفعيل أنشطته وتسهيل مهامه وتحقيق أهدافه.

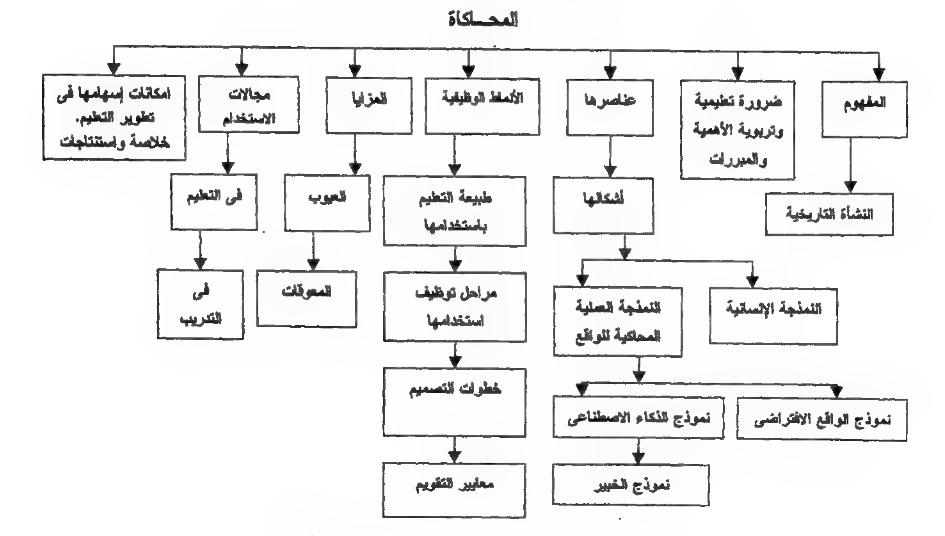
ومـن بيـن المستحدثات التكنولوجية التى أثرت فى التعليم تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر وأنمـاط اسـتخدامها- كـالواقع الافتراضـى والذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة – وضرورة

(*) أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

الاســـتفادة مـــن تلك التكنولوجيات الحديثة فى تطوير التعليم، وخدمة المعلم والمتعلم، مما ينعكس بالفعل على تحسين كفاءة العملية التعليمية.

فمـــا "المحاكـــاة " ؟ وما مراحل تطورها التاريخى؟ وما الفرق بينها وبين النمذجة ؟ وما عناصرها وأشكالها وأنماطها ؟ وما أهميتها وأهدافها وطبيعة التعليم باستخدامها ؟ وما المتطلبات التى تدعو إلى ضرورة استخدامها فى التعليم ؟ وما معوقات استخدامها ؟ وما خطوات تصميمها ومعايير استخدامها فى التعليم ؟ وما المحاذير التى يجب أن تراعى عند تصميمها ؟ وكيف يمكن تقويمهـــا ؟ وما مجالات استخدامها فى التعليم ؟ وما مستحدثاتها التكنولوجية التى أضافتها للعملية التعليمية ؟ وما إمكانية إسهامها فى تطوير التعليم ؟

وللإجابـــة عن التساؤلات السابقة سار البحث المرجعى الحالى فى ضوء عدة محاور وفقاً للمخطط الآتى :



مخطط عرض المحاكاة واستخدامها فى تطوير التعليم

المحور الأول : المحاكاة المفهوم والنشأة والتطور التاريخي٠

- مفهوم المحاكاة Simulation Concept :

يمكن تحديد مفهوم المحاكاة بالتعرف أولاً على معنى كلمة "محاكاة" وذلك على المستويين اللغـــوى والاصـــطلاحى، وفى هذا الإطار فإن الأصل اللغوى لكلمة "محاكاة " هو الفعل "حكى" فيقال: (حكى) الشئ – حكاية : أتى بمثله وشابهه٠ والمضارع يحكى : يقال فلان يحكى الشمس حســناً ويحاكيها بمعنى٠ وعنه الحديث : نقله٠ و(حاكاه) : شابهه فى القول والفعل أو غيرهما، (الحكايـــة) : ما يحكى ويقص وقع أو تخيل٠ (مجمـــع اللغة العربية، ١٩٩٧، ص١٦٥)٠ وبهذا المعـــنى اللغـــوى لمصـــطلح المحاكـــاة يمكن تعريف المحاكاة عموماً بأنها "المشاكلة" "المشابهة" "المماثلة"٠

وعلى المستوى الاصطلاحى تشير الموسوعة العالميـــة للتربية إلى أنـــه ليس من السهل تعـــريف المحاكاة (Gudworth, 1994, P. 5472) ، حيث لـــم يتفق التربويون على تحديد تعـــريف لمصـــطلح المحاكـــاة (أحمـــد الخطيب ، رداح الخطيب ، ١٩٨٩ ، ص١٥١) إلا أن المتتـــبع للأدبيات التربويـــة (المعاجم والقواميس – الموسوعات – المراجع) يجد أنهـــا تزخر بـــالعديـــد مـــن التعريفات الخاصة بمفهـــوم المحاكاة بصفة عامـــة والمحاكاة التعليمية بصفـــة خاصة ومنها :

- معجـــم التقنـــيات التربوية (عبد الله الصوفى، ١٩٩٧، ص٢٤٠) يعرف المحاكاة بأنها نظام بديل يستعمل لتعليم أنشطة ، بحيث تجعل المواد والتدريبات المستخدمة، أقرب ما تكون إلى الوضع الطبيعى الذى تمارس فيه هذه العمليات٠
- وتعـــرف المحاكاة فى معجم المصطلحات التربوية (رمزى حنا، مشيل جرجس، ١٩٩٨، ص ٣٢١) بأنها تقنية تعليمية تتم بمحاكاة موقف من الحياة الحقيقية، حيث يقوم الطلاب المعلمون بأداء مواقف تدريسية كمحاولة تهدف إلى جعل النظرية موجهة عملياً وواقعياً٠
- وتعـــرف المحاكـــاة فى قاموس التربية (Hills, 1984, P. 248) بأنها مصطلح عام يصف مجموعـــة كبـــيرة مـــن الأساليب التى تستخدم النماذج سواء كانت رديئة أو غير ذلك لتقديم الواقـــع٠ وأنها غالباً وسيلة تقدم بواسطتها النظم المعقدة (كالطائرة) وذلك يتم بطريقة أبسط، لتسمح بممارسة المهارات بدون استخدام عقاب قاسى والذى يحدث نتيجة أخطاء فى الواقع٠ وقد تستخدم أكثر فى العلاقات الإنسانية٠

- وتعــرف المحاكــاة فى قاموس اكسفورد (Solutions Base, 2001, P. 1) بأنها أسلوب لتقلــيد ســلوك أو موقــف أو نظام (اقتصادى، ميكانيكى،.....) عن طريق استخدام نموذج مشابه، وذلك إما لجمع المعلومات الملائمة عن النظام أو لتدريب أشخاص على هذا الموقف.
- وتعــرف المحاكــاة فى الموسوعة العالمية للتربية (Gudworth, 1994, P. 5472) بعدة تعريفات فقد عرفها بارتون "Barton" بأنها : الأداء الحركى أو التأمل لنموذج لنظام معين لغــرض ما. وعرفها ليفنج ستون وستول Living Ston and Stoll" بأنها : نموذج عمل لموقف مقصود. ويرى جيبز "Gibbs" أن المحاكاة هى تمثيل دينامى يوظف عناصر بديلة لتحل محل مكونات حقيقية أو افتراضية.
- وتعــرف المحاكــاة فــى الموســوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم (ماهر اســماعيل، ٢٠٠١، ص ٢٦٤) بأنهــا عبارة عن عمل نموذج أو مثال لموقف من المواقف الواقعية ويسند لكل من يساهم فيها دور خاص محدد يواجه فيه ظروف صعبة معينة، وعليه أن يقوم بتقديم الحلول للمشكلات التى تواجهه فى هذه الظروف، واتخاذ القرارات المناسبة.
- المحاكــاة عبارة عن أنشطة صممت لتمثيل الحياة الحقيقية وغالباً تكون تمارين تعليمية قصد منها تمثيل الأنشطة الحياتية بشكل كبير. (محمد المشيقح، ١٩٩٢، ص٢٦٢)
- المحاكاة التعليمية هى موقف مرن يمر فيه الطلاب بمشكلة ويؤدى إلى تتابعات من الاستقصاء والقــرارات والأحــداث ثم يستقبلون معلومات عن الطرق والوسائل التى يستنبطها الموقف ويغــيرون فــى استجاباتهم لهذه الأحداث، لذلك فإن المحاكاة التعليمية تقوم بما هو أكثر من تقديم مظاهر مماثلة ومطابقة للموقف نفسه. (Thurman, 1993, PP. 75-76)
- المحاكاة هى علم تصميم نموذج لنظام مادى نظرى أو واقعى وتتضمن مبدأ التعلم عن طريق العمل. (Fishwick, 1995, P. 1).
- المحاكــاة طــريقة مفيدة لتقليد أنظمة بيئية من الصعب دراستها أو إحضارها داخل الفصل الدراسى. (محمود بدر، ١٩٩٥، ص٨٠)
- المحاكــاة رمز أو تبسيط وتشبيه لما يمكن أن يحدث فى الحقيقة . (زاهر أحمــد ، ١٩٩٦، ص ٢٥٨، ١٩٩٧، ص٣٩٧)

- المحاكاة طريقة تعتمد على تجديد وتبسيط موقف معين مستمد من الحياة، بحيث يقدم الموقف بطريقة تماثل موقف الحياة الحقيقية. (عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٧، ص ٢٠٠)

- المحاكاة موقف يشعر المتعلم فيه أنه في موقف حر، حيث المواقع والأحداث الشبيهة بالمواقع والأحــداث الحقيقــية، وهــي تظهر بشكل كبير الاعتماد على العقلانية والتنظيم في عرض وتنسيق المعلومات . (Strang, 1997, P.82)

- المحاكـــاة نموذج يتم فيه تبسيط عناصر العالم الواقعي ويعرض في صيغة يمكن توفيرها في حجرة الدراسة، أو حجرة العمل، أو حجرة المعيشة.(جابر عبد الحميد، ١٩٩٨، ص٣٢٩)

- المحاكـــاة تمــد المتعلميــن ببيئة تسمح لهم باستكشاف النظام ومعالجة المتغيرات، ويمكن أن تســتخدم كوســيلة تساعد المدرس في توضيح المفاهيم، ويمكن استخدامها بواسطة الطلاب أنفســهم، وذلــك لتفســير الظواهــر الــتي لا يمكــن فهمهــا فــي الظــروف الطبيعية. (Windschitle & Andre, 1998, PP. 145-146)

- المحاكاة هي نوع معين من النمذجة، وبناء نموذج هو طريقة متعارف عليها جيداً لفهم العالم. وقد قامت العلوم والعلوم الاجتماعية بتنفيته وتشكيله. والنموذج هو تبسيط بشكل أصغر، أقل تفصــيلاً، أقــل تعقيداً، أو كل هذا معاً لنظام آخر. وتقدم المحاكاة إمكانية الطريقة الجديدة للتفكــير بشـــأن العملــيات الاقتصادية والاجتماعية القائمة على الأفكار بشأن تفسير السلوك المعقــد من الأنشطة بطريقة بسيطة نسبياً. (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.1-4, 10-11)

- المحاكـــاة أداة مهمـــة فـــي العملية التعليمية، حيث أنها تقوم بشرح المعلومة الصعب تخيلها بطـــريقة سهلة، متخطية بذلك عنصري الزمان والمكان وعناصر الخطورة من خلال برامج قوية مستخدمة عناصر الصوت والحركة والصورة والنص وغيرها.(محمد يونس، ١٩٩٩، ص١٧٥)

- المحاكاة تعني صناعة نموذج لنظام ما يستطيع الاستجابة لأوامر وقرارات المستخدم ويعطي نتائج مشابهة لما يمكن تطبيقه في الواقع العملي. (عاطف السيد، ٢٠٠٠، ص٦٠)

- المحاكـــاة عملية تمثيل أو نمذجة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلاً أو تقليداً لأحداث من واقـــع الحـــياة حتى يتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها والتعرف إلى نتائجها المحتملة عن قرب . (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ص٥٨٢)

- المحاكاة هى معالجة أو تناول نموذج بطريقة تجعله يعمل عبر الوقت والمكان، وبذلك يمكن للفــرد مــن خلالهــا أن يدرك التفاعلات التى لا تكون واضحة بسبب تباعدها فى الزمان والمكان٠(Bellinger, 2002, P.1)

ويســتخلص الباحــث مما سبق أن المحاكاة هى عملية تقليد محكم لظاهرة، أو لسلوك أو لموقــف أو لحالــة أو لمشــكلة أو لــنظام حقيقى ، ويتم تقديم ذلك عن طريق النمذجة المحاكية Simulation Models وبناء عليه يمكن تعريف المحاكاة على النحو التالى :

- **المحاكاة : Simulation :**

٠ هى نموذج أو مثال لموقف من الحياة الواقعية، يسند لكل مشارك فيها دور معين، يستهدف تدريبه على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، واكتساب المهارات٠ وهى من أكثر الوسائل فعالية فى التعليم والتدريب٠

- **المحاكاة والنمذجة Simulation & Modeling :**

الــنموذج Model هو محاكاة مجسمة لشيء ما، وقد يكون مطابقاً تماماً للشيء المقلد أو بســيطاً مجــرداً مــن التفاصــيل غير الضرورية، وقد يكون على شكل مقطع، أن يمثل الشكل الظاهــرى، أو نمــوذج مفتوح، أو منكك أو شفف٠ وتعد المناظر المجسمة من النماذج أيضاً٠ وللــنموذج ثــلاث حــالات، فهــو إما أن يكون مكبراً عن الشيء الأصلى- مصغراً عن الشيء الأصــلى- مطابقــاً له تمامــاً (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص٢٠٦) ، **(عبد الرحمن الشاعر، أمام محمد، ١٩٩٣، ص ص ٦١، ٦٢) ، (عبد الحافظ سلامة، ١٩٩٦، ص ٣٤١، ٣٤٢)**٠

وفى هذا المضمار يقصد بالنموذج أيضاً هو تجريد لنظام واقعى أو حقيقى ما والذى يمكن عــن طريقه الحصول على التنبؤات وصياغة استراتيجيات التحكم٠ وعلى وجه الخصوص فإن الــنماذج تســتخدم لتحليل واحد أو أكثر من التغيرات فى المظاهر المتنوعة لنظام منمذج والذى يمكــن أن يؤثــر علــى الجوانب الأخرى لنفس النظام٠ ولكى يكون النظام مفيداً، يجب أن يتسم بالواقعية والبساطة معاً .

(Rubinstein & Melomed, 1998, PP.5-13), (Law & Kelton, 1991, PP.3-7)

وهــذا يعــنى أن النموذج عبارة عن وصف منطقى لما يكون عليه النظام وذلك بدلاً من التعامل مع النظام الحقيقى٠ بينما المحاكاة هى عملية تصميم النموذج وإعطائه بعض الاختبارات، وذلــك لمعــرفة كيف يسلك النظام الحقيقى ، والتنبؤ بأثر التغيرات على النظام مع تقدم الوقت،

والنماذج إما أن تكون ساكنة Static Models وهي النماذج التي تصف النظام رياضياً في شكل صـيغ ومعادلات رياضية، وإما أن تكون متحركة Dyhamic Models والتي تعرف بالمحاكاة وهي نماذج تمثل النظام كعلاقة في الزمن. وفي هذه النماذج يمكن التنبؤ بمخرجات النظام تحت تأثير بعض العوامل أو المتغيرات التي يتم إعطاؤها للنموذج.

ويؤكد بلنجر (Bellinger, 2002, PP.1-3) أن النموذج عبارة عن تمثيل مبسط للنظام عـند نقطـة معينة ، وعند لحظة معينة الهدف منه فهم النظام الحقيقي. وهذا يعني أنه لا يوجد نمـوذج وحـيد للنظام ، حيث توجد نماذج عديدة لأي نظام كل منها يمثل جزءاً منه، وكلما قلت التفاصـيل فـي النموذج كلما كان أكثر سهولة وأكثر فهماً، وكلما زادت التفاصيل كلما زاد تعقيد النموذج، وفي حالة النموذج البسيط قد يفقد بعض خصائص النظام الأصلي.

ومـن خـلال مـا سـبق يمكن ملاحظة أن المحاكـاة والنمذجة يكملان بعضهما البعض فالمحاكـاة عـبارة عـن تمثيل بسـيط ودقيـق لشيء موجود في عالم الواقـع ، وبالتالي فإن المحاكاة يجب أن تستخدم النمذجـة، وبتعبير منهجي آخر فإن المحاكاة هي طريقـة ممتازة من النمذجة وفهـم العمليـات الاجتماعية باستخدام الحاسـب الآلي (الكمبيوتر) . (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.27-29)

– نشأة المحاكاة وتطورها التاريخي :

من خلال نتيجة استقرائنا للكتابات العديدة في هذا المجال، يمكن القول أن استخدام المحاكاة يعـود إلى ٣٠٠٠ سنة قبل الميلاد في بلاد الصين، وإلى ١٥٠٠ سنة قبل الميلاد في الهند، حيث اسـتخدموا الشـطرنج في محاكاة التدريبات العسكرية القديمة. ومحاكاة استراتيجيات وتكنيكات المواجهـة مع العدو فوق خرائط تمثل مواقع العمليات التي يحركون فوقها أشباه ورموز القوات والعتاد الحربي. (محمد يوسف، ١٩٩٥، ص ١٣٢)

وبعـد الحرب العالمية الثانية، ومع تطور الحاسب الآلي، استخدم رجال الاقتصاد وإدارة الأعمال المحاكاة في توضيح العمليات التي تحدث في هذه المجالات للعاملين لديهم، وذلك بهدف نقـل الواقـع إلى موقع التدريب لإنجاز العمل بسرعة ودقة متناهية. وفي نهاية الخمسينيات من القـرن العشرين تم إدخال المحاكاة التعليمية في مساقات العلوم السياسية لطلبة الدراسات العليا ، وفي مجال التعليم المهني والتدريب ، حيث استخدم المدربون محاكيات متخصصة لتعليم مهارات أدائية شبيهة بما سيقوم به المتدرب في الحياة العملية. (محمد المشيقح، ١٩٩٢، ص٢٦٥)

أمـــا الــبداية الحقيقـــية لاستخدام المحاكاة فى التعليم والتدريب فقد ظهرت جلياً فى بداية الستينيات من القرن العشرين ، حيث ازداد استخدامها فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الــبلدان، وخصوصـــاً فـــى الأقطـــار الصناعية، ازدياداً ملحوظاً نتيجة لتطوير أدوات المحاكاة واســتخدامها فى التدريب. (محمد المشيقح، ١٩٩٢، ص٢٦٦)، (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP.7-9)

ومـــع التطورات المتلاحقة فى التقدم التكنولوجى ، ونتيجة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى التعليم استحدثت أنشطة وتطبيقات جديدة للمحاكاة الكمبيوترية كالواقع الإفتراضى والذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة، وأصبح الكمبيوتر بإمكاناته غير المحدودة مصدراً لكثير من المحاكاة وانتشر استخدامها فى المدارس والجامعات وقطاعات الصناعة والتجارة والمال.

ومـــن خـــلال ما سبق يتضح أن استخدام المحاكاة بدأ مع الإنسان منذ القدم وتطور عبر الزمـــن فـــى صور مختلفة فى الإعداد والتدريب والتخطيط واتخاذ القرارات حتى الوقت الحالى الذى تستخدم فيه تلك الوسائل لرفع الكفاءة التعليمية والتدريبية.

المحور الثانى: المحاكاة ضرورة تعليمية وتربوية (الأهمية والمبررات):

هناك الكثير من المؤثرات المعاصرة التى أثرت بقوة فى مسار العملية التعليمية، ومحتواها وأســاليبها والــتى أدت إلـــى العديد من المتطلبات التى تدعو إلى ضرورة استخدام المحاكاة فى التعليم، منها : (أسامة حرب وآخرون، ١٩٩٥، ص ص ٢٥-٤٩)، **(محمد نوفل، ١٩٩٧، ص ص ١٧٩-٢٢١)، (دارم البصـــام، ١٩٩٧، ص ص ٢٢٢-٢٤٨)، (جاك ديلور، ١٩٩٨، ص ص ١٠٦-١٢٠)، (عبد الله الوزرة، ١٩٩٩، ص ص ١-١٤)، (عبد الله الدائم، ٢٠٠٠، ص ص ٥٢-٦٤)، (دون ديفيز، ٢٠٠٠، ص ص ٧-٢٩، ص ص٦٣-١٠٩) ، (جيف سبرينج ، ٢٠٠٠، ص ص ٢١٩-٢٤١) ، (جابـــر عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ص ٢٥٣-٢٩٠)، (فوزى الشـــربينى، عفـــت الطناوى، ٢٠٠١، ص ص ١٥-٤٢) ، (فاروق فهمى، منى عبد الصبور ، ٢٠٠١، ص ص١٥- ٣٧) ، (هـــانى يونـــس ، ٢٠٠١، ص ص ١٤-٧٥) ، (عـــبد العزيز السنبل ، ٢٠٠٢، ص ص ٨-١٢).**

١ - الانفجـــار المعـــرفى وإزالة فجوة المعرفة : تتوسع العلوم يومياً بشكل رأسى وأفقى نتيجة للتقدم الهائل فى العلم. وهذا التوسع أدى إلى زيادة موضوعات الدراسة فى المادة الواحدة وإلـــى تشـــعب مجالاتها. وبذلك طرحت قضية الانفجار المعرفى تساؤلات كثيرة فرضت نفســـها علـــى عملـــية التعليم والتعلم، ماذا تعلم؟ وكيف يمكن تدريب المتعلم على التفكير

والابـتكار والإبـداع إذا لـم تكن المعرفة قريبة منه؟ وكيف يمكنه حفظها، واسترجاعها، وتوظـيفها بسهولة ويسر؟ وهنا جاء دور المحاكاة ، حيث تعد من أفضل الصيغ استجابة لمواجهة النمو السريع في المعرفة، وتقديم الخدمات والمعلومات للمتعلم بسهولة ويسر في وقـت أقصر ، وبطريقة مشوقة وبصورة أكثر فعالية تؤدى إلى زيادة التعلم. علاوة على قدرتها الفائقة على الاستجابة للتغيرات المستمرة فيها.

٢ – الـتقدم التكـنولوجى : لقـد جعـل الـتقدم التكنولوجى العالم قرية صغيرة من حيث تبادل المعلومـات والوصول إلى المعرفة. وجاء بالكثير من المخترعات مثل الحاسوب وشبكة الإنترنـت. ولكن كيف نستطيع تطويع التكنولوجيا الحديثة لخدمة الإنسان؟ وهل هو قادر على الوصول إليها بسبب ارتفاع تكلفتها المادية؟ وإذا آمناً بأن التربية مفتاح نمو هذا العالم وتقدمه، فكيف تستفيد التربية من الإمكانات الضخمة التى قدمها ويقدمها التقدم التكنولوجى فـى المجالات المختلفة ؟ وهنا برزت أهمية المحاكاة وأنماط استخدامها لتستغل الامكانات الـتى قدمـتها الثورة التكنولوجية إلىصناعة التعليم وتقديمها للمتعلمين ليستخدموها أفضل استخدام بمراعاة الأساليب الجديدة فى التعليم.

٣ – الانفجار السكانى : إن تعداد السكان فى العالم يزيد بسرعة مذهلة وإن كان هناك تفاوت فى نسبة الزيادة من بلد إلى آخر. وهذه الزيادة انعكست بدورها على التعليم حيث أدى ذلك إلى زيـادة ازدحـام الفصـول الدراسية واكتظاظها بالدارسين، ومن هنا تبرز أهمية المحاكاة وإسهاماتها فى تعليم أعداد متزايدة من المتعلمين فى صفوف مزدحمة.

٤ – نمـو الاتجاه العلمى : ما نعيشه الآن من اتجاهات، وما يسيطر على أفكارنا من فلسفات قد تأثرت كثيراً بالعلم وتطبيقاته، ومن هنا، وبفضل الحركة العلمية وما كونته لدى الأفراد من اتجاهـات، أصبحت الخبرة الحسية هى المادة الأولى للتعليم والتعلم. وأصبحت المدركات الحسية أهم من الأفكار للوصول إلى الحقيقة العلمية، ومن هنا تبرز أهمية المحاكاة ، حيث أنهـا تتـيح للمتعلمين فرصاً أكثر للتعليم والتعلم عن طريق الحواس والممارسة والتدريب وتوسيع مجال الخبرات التى يمر فيها المتعلم ، وبذلك تستجيب إلى ما يؤكده الاتجاه العلمى مـن أسـاليب ومـناهج للتعليم ، كما تعد المحاكاة من أكثر الصيغ استجابة لمفهوم الخبرة الشاملة المتكاملة التى تتفاعل مع النشاط الإنسانى بمختلف جوانبه.

٥ – تطـور مفهـوم فلسـفة التعلـيم وتغير دور المعلم: حيث أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمـية. وتحـول دور المعلـم مـن ملقن إلى موجه ومصمم للتعليم. ونتيجة للتطورات

التربوية الحديثة أصبح هدف التعليم هو التعلم، وتستجيب المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية لجميع التطورات فى مفهوم التعليم، وتقدم امكانات كبيرة للتعلم الفردى والجماعى، حيث تستجيب استجابة كاملة لجعل التعليم وفقاً لقدرات المتعلمين ولحتياجاتهم، كما أنها من خلال ما توفره من إمكانات تدريبية متنوعة تتيح فرصاً أكبر لتنويع طرق التدريس، وتبنى استراتيجيات تعليمية جديدة، كما أنها قادرة على الاستجابة لتحقيق الاتجاه الحديث نحو الاهتمام بالتعلم، تعلم التعرف – تعلم لتعرف- تعلم لتكون –تعلم لتعمل- تعلم لتشارك الآخرين.

٦ – تغير مفهوم الوظيفة : يوضح المعدل السريع للتغير التكنولوجى فى الوقت الحاضر الحاجة الملحة والمستمرة لإعادة تدريب وتحديث مهارات الفرد. وتتوفر حالياً مجموعة من الدراسات التى تقدر إعادة تدريب أو تغيير مهنة الفرد بثلاث أو أربع مرات فى المتوسط خلال الحياة المهنية والعملية. من هذا المنطلق تغير مفهوم "الوظيفة للحياة"، وحل محله مفهوم "التعلم للحياة أو على مدى الحياة". وقد أدى ذلك إلى زيادة الطلب على التعليم والتدريب، وإعادة ذلك بصفة مستمرة فى السنوات الحديثة، وسوف يستمر هذا الاتجاه نحو التوسع فى المستقبل، وبالتالى أصبح التعليم والتدريب يندمجان معاً فى إطار متكامل بهدف "التعلم" فى مجال التعليم الوظيفى لتنمية القوى البشرية وسعيها المتواصل لتحسين مهاراتها وللتزود بالمعارف والخبرات الجديدة.

٧ – تسهيل التعليم والتدريب : من المبررات العديدة التى تستخدم من أجلها المحاكاة فى مجال التعليم الآتى :

- التكلفة : تستخدم المحاكاة حينما تكون التجارب المعملية مكلفة، أو حينما تكون الأنشطة الحقيقية مستحيل تنفيذها فى غرفة الدراسة مثل نظام المجموعة الشمسية وتتبع مسار قمر صناعى فى مداره حول الأرض، أو حركة الكواكب.
- الخطورة : وتستخدم المحاكاة فى التجارب المعملية الخطرة مثل المفاعلات النووية والذرية وتجارب الإشعاع أو الغازات السامة.
- اختزال الوقت : وتستخدم المحاكاة حينما يتطلب الأمر دراسة النموذج الحقيقى إلى وقت طويل مثل نموذج لنمو النباتات، أو نموذج الجينات البشرية، أو نموذج لأحداث وقعت فى الماضى.
- الصغر : مثل نموذج لدراسة الذرة أو البكتيريا.

- التدريـب : حيث تسمح للمتدربين فيها أن يتعاملوا مع مواقف مبسطة على الشاشة تناظر ما يحـدث فـي دنـيا الواقـع. كدراسة مناسك الحج وتدريب الطيارين ورواد الفضاء وقيادة السيارات وتدريب الأطباء.
- التكرارية فى عرض المعلومات والبيانات والمحتوى التعليمى عند الطلب.
- المرور بخبرة قد يستحيل الحصول عليها فى الحياة العادية.
- الدقة والوضوح فى تحديد النتائج.
- وفـي ظـل المتغـيرات والمؤثـرات التى أصابت العملية التعليمية تبدو المحاكاة التعليمية ومسـتحدثاتها التكنولوجـية قادرة على مواجهة هذه المتغيرات بما تحويه من مواد تعليمية وأجهـزة وآلات تعليمـية ومواقـف تعليمـية فى نظام شامل متكامل ومستمر، بل أصبحت ضـرورة حتمية لاتباعها فى مجال التعليم والتعلم (محمد سعيد، ١٩٩٥، ص ص٣٣-٣٨، ص ص١٠١-١١٢) ، (محمد الهادى (ب) ١٩٩٥ ، ص ص ١١-٢٠) ، (أحمد منصور، ص ص ١٩٩٩، ص ص ١-٣٥)، (أسـعد يونـس ، ١٩٩٩، ص ص ١-٩) ، (فـتح الباب عبد الحليم ، ١٩٩٩، ص ص١-٧).

وعلى الرغم من المحاولات الجادة والمخلصة للإفادة من تكنولوجيا المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجـية من أجل تطوير الممارسات التعليمية. نجد مجال التعليم من أبطأ الميادين استجابة لهـذه المستحدثات مقارنة بميادين أخرى كالصناعة والطب والهندسة والدعاية والإعلام . (على عبد المنعم، ١٩٩٦، ص٢٧٨)

وفـي ضـوء ما سبق، بات من الضرورى، التخطيط لصياغة مستقبلية جديدة، تستهدف تحقيق أهداف التعليم باستخدام امكانات المحاكاة التعليمية كمنظومة تعليمية متطورة، ومتكاملة مع المنظومة التربوية ككل. (ضياء زاهر، كمال اسكندر، ١٩٩٣، ص٢٠)

المحور الثالث : المحاكاة عناصرها وأشكالها ومستحدثاتها التكنولوجية :

- **عناصر المحاكـاة :** تـتكون المحاكاة من مجموعة من العناصر هى : (محمود بدر، ١٩٩٥، ص٨٣).

- نموذج يمثل تجريداً أو تبسيطاً أو إيضاحاً للموقف الحقيقى.
- القواعد (القوانين) التى تحكم سلوك النموذج.

- وسيلة التفاعل.
- التغذية للأمام. (الراجعة).
- طريقة التعقيب على القرارات.

– **أشكال المحاكاة** : تـأخذ المحاكاة عدة أشكال منها : (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص٢٢٦)، (زاهر أحمد، ١٩٩٦، ص٢٥٨)، (Hood, 1997, PP. 20-32).

- تمثـيل الأدوار : (الـنمذجة الإنسانية) وتتصف بالتفاعل غير المحدد بين الأفراد من خلال تقمـص شخصيات أخرى فى مواقف حياتية. ومن الجدير بالذكر هنا أن النمذجة الإنسانية قوية بدرجة بارعة فى تدريس أشياء عديدة من بينها الحركات الذكية والرقة والدقة فى تنغيم الألفاظ ونطقها. وتشتمل الرقة والدقة على نقل مشاعر وقيم لها تأثيرات عديدة على أهداف المتعلم ودوافعه. (س. فيكتور بندرسون، ديلون كـ أنيواى، ٢٠٠٠، ص٤٧٤)

- نمـوذج مطابقـة الواقـع : (النمذجة العملية) الأجهزة التى تكون على شكل نموذج مطابق للأجهـزة الحقيقـية، مصغرة حسب نسبة معينة، تسمى النمذجة المحاكية للواقع، مثل نماذج التدريب على الطيران. ولكن بوجود غرفة بكامل أدوات التحكم الموجودة فى غرفة التحكم بالطائرة.

- وممـا تجـدر الإشارة إليه هنا أنه بالرغم من الجودة الفائقة التى تميزت بها نماذج المحاكاة التعليمـية، إلا أنهـا كانـت مجرد نماذج ثابتة لا تقبل أى تغيير. وقد كان من السهل تماماً محاكـاة الحقيقة للأشياء الثابتة كالمبانى، والمناظر الطبيعية وسفن الفضاء. ولكن النماذج لا يمكـنها محاكاة الواقع للأشياء المتحركة كالحيوانات والبشر وقيادة السيارة المتحركة. ولذا كانت الكمبيوترات هى الأداة الوحيدة التى يمكنها ذلك. (فرانك كيلش، ٢٠٠٠، ص٥٦)

- ونضيف إلى ذلك أن المحاكاة المركبة والمعقدة والخطرة تتطلب استخدام أجهزة الكمبيوتر. وتعتـبر المحاكـاة المعـتمدة أو القائمة على الكمبيوتر حديث الساعة فى أبحاث الجامعات والكلـيات ومراكز الأبحاث لغرض التعليم فى شتى مجالات الدراسات الأكاديمية، كما تقوم بعـض المؤسسات الحكومية والصناعية والتجارية باستخدام الكمبيوتر فى عمليات المحاكاة فـى البرامج التدريبية ، وعند البحث عن الحلول للمشكلات الحقيقية. وكلما تبنت الأنظمة المدرسية استخدام الكمبيوتر، ازدادت فرص استخدام المحاكاة فى شتى أوجه التعليم.

• المســـابقة (المباراة – اللعبة) : نشاط تنافسى منظم، بين اثنين أو أكثر من المتعلمين، ضمن قوانيـــن متبعة، وأهداف محددة مسبقاً، وتنتهى عادة بفائز ومغلوب، بسبب المهارة أو الحظ (الصدفة) أو كليهما، وبالرغم من وجود عنصر المحاكاة والمسابقة والتعليم بشكل منفرد، إلا أنهم يتداخلون، ويتفاعلون معاً، مشكلين نموذجاً متداخلاً وشاملاً لخصائص الأنشطة. (محمد الحـــيلة، ١٩٩٨، ص ٢٢٠)، (زاهـــر أحمد، ١٩٩٧، ص٤٠٨) فهناك المسابقة التعليمية، والمسابقة التعليمية المحاكية للواقع والمحاكاة التعليمية.

هـــذا ويشـــير هـــورن وهود وبراون وجلبرت إلى أن أهم وأحدث تقنيات برامج طريقة المحاكاة (الواقع الافتراضى والذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة).

(Horn, 1995, PP. 471-480), (Hood, 1997, PP.1-10), (Brown, 1999, PP. 307. 318), (Gilbert & Troitzsch, 1998, PP. 6-9)

وفيما يلى عرض مختصر لكل منها كاتجاهات حديثة لاستخدام المحاكاة فى التعليم.

*** الواقع الافتراضى Virtual Reality :**

تعددت المصطلحات العربية المقابلة لهذا المصطلح الإنجليزى، حيث أطلق عليه التربويون أكـــثر مـــن اســـم (الحقيقة الواقعية، الحقيقة الافتراضية، الحقيقة المصطنعة، الحقيقة الظاهرية، الحقـــيقة التخيلـــية الواقـــع الوهمى، العالم التصورى، الواقع الخيالى، الخائلية (الواقع الخائلى). ونظـــراً إلى أن المفهوم يعد من المفاهيم الأساسية فى تكنولوجيا المحاكاة المستقبلية، ومن المتوقع انتشار استخدامه بسرعة. فقد رأى الباحث أن يختار أشهرها جميعاً وأكثرها تداولاً. ولاستقرار أغلـــب الأبحاث والكتب والمؤلفات العلمية على استخدامه وسهولته وهو "الواقع الافتراضى" وهو أحسن الترجمات لهذا المصطلح الذى يقوم على مزج الواقع بالخيال. ويعد من أهم وأحدث برامج طريقة المحاكاة .

- فكـــرة الواقع الافتراضى : يشير (الغريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص٢٧٨)، (عبد الله متولى، ١٩٩٩، ص ص ٢٣٢-٢٣٨) (مارجريـــت ريـــل، ٢٠٠٠، ص ص ١٨٣-١٩٠) إلى أن فكـــرة الواقع الافتراضى قد أتت من مدى إمكانية أن يختفى الإنسان وهو جالس على كرسيه ويذهب إلى عالم آخر، عالم خيالى تتحقق فيه أحلامه، وما نقصده هنا ليس اختفاء الجسم بل اختفاء الروح والعقل فى عالم واقعى تم إنشاؤه والتجول بداخله، فالإنسان يمكن أن يرى نفسة داخـــل فوهـــة البركان المتفجر ومن حوله الحمم تتطاير، أو يجد نفسه يتجول داخل الجهاز

التنفسي والتنقل بين الأحبال الصوتية أو تنقبض وتنبسط عليه الرئتين، كل هذا يحدث بينما جسـمه موجـود علـى الكرسـى أمام جهاز الكمبيوتر، هذا ما يمكن أن نطلق عليه الواقع الافتراضى.

أى ان الواقـع الافتراضى يعمل على نقل الوعى الإنسانى إلى بيئة افتراضية يتم تشكيلها الكترونياً، من خلال تحرر العقل للغوص فى تنفيذ الخيال بعيدا عن مكان الجسد، وهو عالم ليس وهـيا وليس حقيقيا بدليل حدوثه ومعايشة بيئته، ففيه يتم تنفيذ الأحداث فى الواقع المفترض لكن ليس فى الحقيقة.

- ماهية الواقع الافتراضى : يقرر (بل جيتس، ١٩٩٨، ص ص ٢١٠، ٣٢٣) أنه إذا تجاوزت المحاكـاة الكمبـيوترية حدودهـا ودخلت الخيال وأصبحت مكتملة الواقعية فهى عندئذ واقع افتراضـى. ومـع تـزايد تحسن دقة العناصر السمعية والبصرية، سيصبح بالإمكان محاكاة الواقـع بكـل وجوهـه ومخـتلف عناصـره بإحكام متزايد. وستتيح لنا تقنيات هذا الواقع الافتراضـى أن نـنـتقل إلـى أماكن وأن نفعل أشياء لن يتسنى لنا أبداً أن ننتقل إليها، أو أن نفعلها، بأية طريقة أخرى، وتحقيق أهداف طالما راودت مخيلتنا.

ويشـير (مـور Moore, 1995, PP. 91-102) إلى أن الواقع الافتراضى يهتم بتمثيل المعلومـات المـتقدمة والخـيال العلمـى بدقة متناهية، وهو يعمل على توضيح كل من الخطط والطـرق المتنوعة التى ساعدت على ظهور الأفكار والمعلومات الحديثة، مع إشراك المتعلم فى التعبير الذاتى عما يعرض أمامه دون تخطيط مسبق منه.

وتوافر المحاكيات المركباتية للطائرات، وسيارات السباق، وسفن الفضاء بالفعل الآن لمحة مـن هذا الواقع الافتراضى. فبعض أكثر الرحلات شعبية الآن داخل ديزنى لاند هى عبارة عن رحلـة محاكـية Simulated (بـيل جيـتس، ١٩٩٨، ص٢١٢) كمـا توفر تكنولوجيا الواقع الافتراضى عروض بانورامية Panoramic ترتبط بثلاثة أبعاد تتمثل فى العين والسمع والأيدى، ولا زالـت المحاولات مستمرة لربطها بجميع أجزاء الجسم المختلفة من خلال لباس كامل يغطى جمـيع أجـزاء الجسم. ومن ثم توصيل مناطق الإحساس المختلفة والأعصاب بأطراف توصيل وأجهـزة تغذية مرتدة لإحداث اتصال مباشرة بسطح بشرة المستخدم، مما يتيح له معايشة الواقع الافتراضى كاملاً والتفاعل المباشر معه . (الغريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص٢٨٠)

ومن تطبيقاتها فى التعليم استخدامها فى المعمل الافتراضى للدراسات التطبيقية واستخدامها كمثال لزيارة المتعلمين إلى إحدى مدن الفراعنة التاريخية ، والسير فى شوارعها واكتشاف واقع حـياتهم، كمـا أن أخصـائى أمـراض القلب سيكون قادراً على الإبحار فى مختلف أنحاء قلب المـريض، لفحصـه بطريقة لم تكن لتتاح له أبداً من خلال استخدام الآلات التقليدية. كما يمكن لجـراح أن يجـرى عملية دقيقة جداً عدة مرات بالاستعانة بتلك الأجهزة قبل أن يلمس مبضعه مريضـاً حقيقـياً. (بـول جيتس، ١٩٩٨، ص٢١٤) ويعمل ذلك على جعل المتعلمين متضمنين نشـيطين فـى بناء معلوماتهم فى أى مجال يبنى حوله الواقع الافتراضى، عن طريق المساهمة بآرائهم وأفكارهم وعرض كيفية تشغيل البيئة الفعلية لهذا الواقع.

- أهمـية الواقـع الافتراضى : يشير كل من (عبد العظيم الفرجانى، ١٩٩٧، ص ص ٢٢٠، ٢٢١)، (عبد الله الهدلق، ١٩٩٩، ص ص١٣-١٥) ، (الغريب زاهر (أ) ، ٢٠٠١، ص ص ٢٨٢، ٢٨٣) ، (نبـيل علـى ، ٢٠٠١، ص ص ١٠٣-١١٧) ، (Moore, 1995, PP. 91-102) إلـى أن أهمية الواقـع الافتراضى تأتى كأساس لتحديث المحاكاة فى التعليم من خلال ما يلى :
- الواقـع الافتراضى أوجد الفاعلية فى التعليم من خلال تصميم وتمثيل معلومات ثلاثية الأبعاد كبرامج متعددة الوسائل فى بيئة افتراضية Virtual Environment، مما يساعد على بناء خبرات تعليمية فعالة .
- يستخدمه المتعلم لتنفيذ تجارب ومشاريع تعليمية متنوعة، حيث أن بيئته قابلة للسيطرة عليها وتحديـد مكوناتها، وهى تشجع المتعلم على استخدام الكمبيوتر لتطبيق المعلومات بما تتيحه من أدوات تصميم، وفن تصويرى، وأدوات تقديم العروض فى الواقع الافتراضى.
- يقدم التعليم بصورة جذابة تحتوى على المتعة والتسلية والإثارة ومعايشة المعلومات.
- يحقـق الخـيال التعليمى للمتعلم. فكل ما يحلم بتحقيقه يتحقق، حيث يرى المعلومات تتحرك أمامه ويعيش بداخلها، كأن يطير داخل المجرة الفضائية.
- يظهـر الأشياء ثلاثية الأبعاد، بداية من صفحات الكتاب والخرائط التى تحتويها، حتى الحبر الـذى يكتـب به المتعلم يظهر وله سمك قابل للقياس على الورقة، حيث تشاهد المحتويات التعليمية بثلاثة قياسات الطول والعرض والارتفاع، ومن ثم يعيش المتعلم مع المعلومات فى الثلاثى الأبعاد.

- يساعد على جعل المعلومات أكثر حقيقية، مما يجعل المتعلمين قادرين على التحصيل بسرعة أكبر.

- يمكن المتعلمين من حل مشاكل التعليم الحقيقية، حيث يساعدهم فى تخيل المشكلات وطرح حلولها وفهمها واستخدامها.

- يوجد لدى المتعلمين رغبة فى التعليم، ودافعية لممارسة المعلومات ومشاهدتها.

وفى هذا الصدد يؤكد (عبد الله متولى، ١٩٩٩، ص٢٣٩)، (ميتشيوكاكو، ٢٠٠١، ص ص ٥٦-٦٠) أن تطبيقات تكنولوجيا الواقع الافتراضى فى مجال الفضاء والطيران والدفاع الجوى والبحرية والأعمال التجارية والهندسية والطبية والترفيه والتدريب وغيرها أنها تقنية تفيد جميع الميادين وخاصة الميادين التى تحتاج إلى تدريب قبلى، ومن ثم تأكدت أهمية الاعتناء بهذه التقنية وتعزيز محاولات الاستفادة منها تربوياً.

- مكونات البيئة الافتراضية. (النموذج – المدخلات – المخرجات–المستخدم – البيئة الافتراضية) . (الغريب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص ص ٢٩٥، ٢٩٦)

- مقومات محاكاة الواقع الافتراضى الناجح : يرى (بل جيتس، ١٩٩٨، ص ص ٢١٤-٢١٩، ٣٢٣)، (الغريب زهر (ب)، ٢٠٠١، ص ٢٦١)، (مصطفى المصمودى، ٢٠٠١، ص ص ٢١٢-٢١٥). أن محاكاة الواقع الافتراضى لكى تؤدى بنجاح فإنها تحتاج إلى مجموعتين مختلفتين من التقنية (التكنولوجيات) هما : البرمجيات الجاهزة التى توفر المعلومات الجديدة للمشاهد، والأجهزة التى تتيح للكمبيوتر إمكانية نقل المعلومات إلى المشاهد، ويجب أن تهتم البرمجيات بوصف مظهر وصوت وجو العالم الافتراضى حتى أصغر وأدق التفاصيل ، وذلك لجعل المعلومات مقنعة لحواس المستخدم، ولجعل الواقع قابلاً للتصديق فعلياً. فحاسة السمع يمكن خداعها بسهولة بارتداء سماعة الأذنين، ويتم سماع الأصوات بدرجتين وتحدد البرمجيات ما الذى يسمع فى كل أذن. أما خداع العينين فهو أصعب لأن نظارات الواقع الافتراضى تركز على الكمبيوتر الذى يشغلها ، حيث إن اتجاه حركة الرأس يحدد بعد المنظر، فضلاً عن أنها ثقيلة وباهظة الثمن ولا تتسم صورتها بالوضوح الكافى، بينما خداع بقية الحواس أصعب بكثير لأنه ليست هناك طرق لتوصيل الكمبيوتر بأنف أو لسان أو بشرة المستخدم. وإن كانت هناك محاولات لتوصيل جميع أجزاء جسم المستخدم بأطراف توصيل وأجهزة تغذية مرتدة ، بحيث يحدث اتصال مباشر بسطح بشرة المستخدم.

- مميزات الواقع الافتراضي : يتميز الواقع الافتراضي كأساس لتحديث المحاكاة في التعليم بما يلـي: (الغريـب زاهر (أ)، ٢٠٠١، ص ص ٢٩٦، ٢٩٧) (Rice, 1999, PP. 188-206)، (Moore, 1995, PP, 91-102).
- تقديـم بيـئة افتراضـية للإبحـار فيها من خلال فراغ ثلاثي الأبعاد يسمح بالتحول والنظر والطيران بداخلها ومعايشة واقعها.
- تعزز الصور المجسمة الإدراك الحسي لعمق وأبعاد الفراغ.
- يعرض العالم الافتراضي بالمقاييس الحقيقية والشكل الطبيعي الذي يتناسب مع الرؤية البشرية للإحجام.
- اسـتخدام قفـاز المعلومات للاتصال الحقيقي الملموس مع مواد افتراضية حقيقية مما يسمح بمعالجة وإخضاع عوامل أخرى للمعالجة الافتراضية.
- يعـرض صـوراً وهمـية تشـعر المستخدم أنه مغمور في عالم افتراضي صناعي، ومعزز بالتكنولوجيا السمعية الرئيسة وغير الافتراضية.
- استخدام شبكات المعلومات المحلية والعالمية يسمح ببيئات افتراضية مشاركة مع أشخاص من مختلف أنحاء العالم.
- البيـئة الافتراضية تحقق الأمان لمستخدمها عند دراسة معلومات خطرة أو يصعب الحصول عليها زماناً ومكاناً.
- تمكـن المسـتخدم مـن التحرك داخل الزمن، وتعرض مواقف من الزمن الماضي أو تسرع بعرض المستقبل.
- تساعد المستخدم على تحقيق المستوى المرغوب لديه من المهارة بدقة عالية.
- تفاعل المستخدم مع الواقع الافتراضي يساوي أو يتجاوز ما يمكن أن يتحقق بالواقع الحقيقي.
- جـرأة البيئة الافتراضية ساعدت على التحكم بالقوانين الفيزيائية التقليدية مما يساعد على فهم أكبر لوظائفها.

مـن خـلال مـا سبق يتضح أن التطور القادم من المؤكد سينطوي على توفير حجرات دراسـية خاصـة بتكنولوجـيا المحاكـاة والواقـع الافتراضي، تمكننا من خلق عالم اصطناعي Artifical World مـن شـأنه إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاستكشاف المعلومات وتوظيفها.

وزيـــادة فهمـــنا وإدراكنا لأبعاد ومتطلبات عالمنا الحقيقي الذى نعيشه وإيجاد الحلول المثلى لما يواجهنا فيه من صعوبات ومشكلات،

ومن نمط العوالم الافتراضية الاصطناعية إلى فكرة الذكاء الاصطناعي،

- **الذكاء الاصطناعي Artifical Intelligence :**

والذى يستهدف محاكاة بعض عمليات الإدراك والاستنتاج المنطقي التى يتميز بها عقل الإنســان، وإنجاز العديد من المهام الصعبة والمعقدة التى كانت تتم يدوياً، وذلك باستخدام تقنيات متقدمة يتعلم الكمبيوتر عن طريقها ما ينبغي عليه أن يفعل في موقف ما حيال قضية بعينها، كما يـتعلم كذلك متى وكيف يلجأ إلى البدائل التى تيسر الوصول إلى الحل المطلوب، وتلك التقنيات المـتقدمة عـــادة مـا تتكامل مع نظـم المعلومات الأخرى للكمبيوتر من أجـل زيادة قدراته وتوســيع نطاق تطبيقاته فى كافة فروع العلم المختلفة، (**مصطفى عبد السميع ، ١٩٩٩ ، ص ص ٢٢٩، ٢٣٠**)

وأصــبح الذكـــاء الاصــطناعي بمجالاته ونظمه ولغاته المختلفة يحظى باهتمام واسع فى العملية التعليمية، وأصبح يطلق على هذا النوع من النظم "التعلم بمساعدة الحاسبات الذكية" (**آلان بونــيه، ١٩٩٣، ص ص ١٣-٢٤**)، (**محمد الهادى (أ) ، ١٩٩٥، ص١٢٠**) ، (**روبرت دى تينيســون ، أوك شــون بارك، ٢٠٠٠، ص ص ٤٨٧-٥٢٤**)، ويحتوى هذا النمط على خبرة مــتقدمة فى حل مشاكل محدودة ويعتبر مصدر معرفة يسهم فى الإجابة على أسئلة المتعلم وينقل المعــرفة المتخصصـــة له، وتتيح له أسلوب الأداء، وتنقد مسارات حلوله للمشاكل، ويشتمل هذا النوع على نظم التدريس/التدريب على عمل فروض علمية مبنية على تاريخ أخطاء المتعلم وأين تقــع الوحــدات التى لا يفهمها، وتوفر لـــه النصح والإرشاد، واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر ملاءمة له،

ومـــن نمــط الذكـــاء الاصطناعي إلى أهم وأشهر أمثلة النجاح لتطبيقاته وتقنياته وأكثرها تطوراً : نموذج،

- **النظم الخبيرة Expert Systems :**

والــتى تســتهدف تقليد أو محاكاة الإنسان فى طريقة تفكيره، وطرقه لحل المشكلات فى مجـــال معين، ويتكون النظام الخبير من مجموعة من الأجزاء، لكل جزء دوره فى الوصول لحل المشـــكلة التى تواجه المستفيدين من النظام، وبشكل عام فإن النظام الخبير يتكون من : المواجه

الآلـــى – قاعدة المعرفة –تحديث وتعديل المعرفة – الذاكرة المؤقتة – وسيلة الاستدلال –الوصلة البينـــية للمتعلم – وسيلة الشرح والتفسير – وسيلة تحصيل المعرفة٠٠(آلان بونيه، ١٩٩٣، ص ص ٢١١–٢٢٠)٠ وفـــى هـــذا الإطـــار طور (عباس برايس، ١٩٩٩، ص١–١١) نظام خبير أســـماه Educational Design Assistant (EDA) لتعليم طلاب الهندسة المدنية كيفية تحليل، وتصميم المبانى الخرسانية ضد قوى الزلازل٠

وكمـــا يتبع فى معظم النظم الخبيرة فى المجالات المعرفية الأخرى فإن النظم الخبيرة فى التعلـــيم تحاكى إلى حد ما المعلم البشرى الذى يعرف الموضوع أو المنهج الدراسى كالرياضيات أو اللغات أو برمجة كمبيوتر٠ هذا المنهج الذى يدرس لنموذج أو لنمط معين من المعلمين وكيفية التدريس من خلال المهارة التربوية٠ أى أن نظام التدريس الذكى يشتمل على نظام جيد مصحوب بقواعـــد المعـــرفة ، وهياكل الاستدلال ، والخبرة المتخصصة فى المنهج الدراسى بالإضافة إلى تشـــخيص ونمذجة الطالب، الخبرة التربوية والتفاعلات بين المعلم والطالب٠ (محمد الهادى (أ) ١٩٩٥، ص١٢٠)

ومن ثم يمثل نموذج الخبير الموضوعى الدعامة الأساسية لنظم التدريس الذكية٠ ونموذج المعلم tutor Model وهو نظام خبير فى التربية، يمكن أن يصيغ مهارات المعلمين المتمرسين، ويخـــتار استراتيجيات التدريس المتمرس فيها، ويحدد نوع وطبيعة التداخلات والشروح، ويقرر على أساس الاختلافات بين الطالب والخبير التدريسى الذى يجب أن يتبع بعد ذلك٠

ويؤكد (عباس برايس، ١٩٩٩، ص ص ١–١١) أهمية استخدام النظم الخبيرة فى المجال التعلـــيمى، خصوصـــاً مجال التعليم العالى ، حيث يرى أن النظم الخبيرة تساعد الطالب فى فهم وسهولة استخدام برامج الحاسب الآلى المتنوعة، كما تساعد المعلم أيضاً فى التدريس٠

إذن هناك حاجة ماسة لتطوير نظم تعليمية فى مختلف التخصصات ، تعتمد على تكنولوجيا الـــنظم الخبـــيرة، فاســـتعمال النظم الخبيرة فى مجال تعليم الهندسة ، على سبيل المثال ، يساعد المتعلم فى الربط بين المواد النظرية والنماذج الرياضية والفيزيائية، إضافة إلى تفاعل هذا المتعلم مع النظام الخبير، ومشاركته فى حل المشكلات، والمسائل الهندسية٠ الأمر الذى يحفزه لمزيد من الـــتعلم الذاتى، كما يمكن دمج تقنيات النظم الخبيرة مع طرق التدريس المعتادة لدعم تلك الطرق، وزيادة فعاليتها٠

وهـــناك العديد من المميزات والفوائد التي ستعود على التعليم من استخدام النظم الخبيرة فيها: (آلان بونيه ، ١٩٩٣ ، ص ص ٣١١-٣١٣) ، (أحمد رضا ، ١٩٩٥، ص ص١٨٩-٢٠٦) ، (محمـــد رجائى، ١٩٩٥، ص ص ٥٧- ٦٩) ، (زين عبد الهادى، ١٩٩٩، ص١٧٤، ٢٠٠٠، ص ص ٦٩، ٧٠) ، (محمد يونس ، ١٩٩٩، ص ص ١٧٥، ١٧٦)٠

- إن الخبرة ستكون متاحة على نطاق واسع، حتى لو لم يكن الخبير موجوداً .
- إعطاء الخبراء البشريين المزيد من الوقت للتعامل مع المشكلات الأكثر تعقيداً، ومن ثم إنجاز الأعمـــال الأعلى مستوى من تلك التي يمكن أن ينجزها النظام الخبير، خاصة الأعمال التي تحتاج إلى الحس البشرى .
- أن النظام الخبير يمكن أن يضفى المزيد من القوة والموضوعية على عملية صنع القرار.
- الإجابات التي يستغرق الحصول عليها وقتاً، سوف تكون متاحة فى أقل وقت ممكن٠
- يقوم النظام الخبير باختزان المعلومات والمعرفة المعقدة بعكس الخبير البشرى٠
- الـــنظام الخبـــير سوف ينجز العمليات بمستوى التماسك نفسه، بينما لن ينجز الخبير البشرى العمليات نفسها بالمستوى نفسه، نظراً لعوامل الاجهاد والمرض٠
- أن المتعلم نفسه يمكن أن يكون هو مهندس المعرفة، حيث يمكن له بناء نظام خبير بناء على خـــبراته الشخصـــية، أو مـــا يمكن جمعه من معلومات فى الكتب والمراجع أو من خبرات الآخرين٠
- توليد الإجابة الصحيحة والمنطقية عن السؤال المطروح أو الاستفسار٠
- استخدام استراتيجية التعليم المناسبة للطالب حسب مستواه٠
- قدرة نموذج النظام الخبير على اختيار القاعدة محل التطبيق٠
- معرفة القواعد التي يمكن تطبيقها فى المسائل ومتى يمكن تطبيقها وكيفية تطبيقها٠
- محاولة محاكاة وتمثيل المعارف لدى الأستاذ الخبير على الحاسب وهذا سيكون له عظيم الأثر فى القدرة على بدء المحادثة المختلطة وعمل التكيف والتطبيق الذاتى وغير ذلك٠
- وجـــود خـــيار آخـــر أمام المستفيدين الذين يحجمون عن التعامل مع المعلمين والمدربين من البشر.
- أن النظم الخبيرة تؤدى دورها فى تدريب المتعلمين والمعلمين المبتدئين٠

وإن كانت هناك بعض العيوب التي يدركها المدقق في النظم الخبيرة(آلان يونيه، ١٩٩٣، ص ص ٢٢٦-٢٢٨)؛ (زين عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص ص ٧١،٧٠) مثل :

- غياب الحس (الاتصال) البشري العالي الذي يميز الإنسان، ولا يمكن أن يكتسبه النظام.
- يجـب أن يتمـيز المسـتخدم دائماً بقدرات التعامل مع الآلة، وهو ما لا يمكن ضمانه دائماً، بعكس التعامل مع الخبير البشري، الذي يمكنه التعامل مع جميع المستويات الثقافية والتعليمية في المجال.

وتأسيساً على ما سبق فإن نظم التدريس التربوية المعتمدة على الحاسوب آخذه في التطور وإتاحـة خـيارات واعدة لطرق التدريس المعتادة ؛ لأن هذه النظم تبنى على عدد كبير من مزايا نظـام التدريس الراهن بينما تضيف، في الوقت نفسه، قوة العمل والمعرفة للتقنية الجديدة. وعلى الرغم من الحاجة لمزيد من البحث والتطور وإزالة بعض العقبات المانعة، إلا أننا نعتقد أن النظم الحديـثة للـتدريس في التعليم المعتمد على الحاسوب أصبحت أكثر قدرة على معالجة مشكلات العمل والمعرفة للتربية الحديثة وبتكلفة معقولة.

المحور الرابع : الأنماط الوظيفية للمحاكاة وطبيعة التعليم باستخدامها وخصائص تصميمها ومعايير تقويمها :

صنف كونينجهام Cunningham المحاكاة إلى أربعة أنواع أساسية هي :

- **المحاكاة التجريبية** : وتعتمد الطريقة التقليدية في التجريب العملي، لضبط ومعالجة المتغيرات لاختبار الفرضيات. وتستخدم دوماً في المختبرات مثل الاختبارات النفسية. وأن التطابق بين نتائج المحاكاة التجريبية في مواقف مختلفة يؤكد أنها حاسمة.
- **المحاكـاة التوقعـية (التنبؤية)** : وتقوم عادة على نماذج من النظم تسعى إلى توقع النتـائج أكـثر من تدقيق البيانات. وعلى سبيل المثـال ، يستخدم الباحثون النماذج الاقتصادية دوماً لمحاكاة الاقتصاديـات الوطنية والعالمية ، ولاختبار اتجاهـات التغيرات الاقتصادية المتنوعة، ومـن الواضح أن نجـاح المحاكاة هنـا يعتمد على نجاح النموذج في تكرار النظام الدولي بدقـة.
- **المحاكاة التقويمية** : وتستخدم عادة في التدريب، بهدف تقويم استجابات الفرد أو المجموعة، أو المؤسسة للمشكلات الواقعية التي تم محاكاتها، والمحاكاة التقويمية تحاول التحكم بالعناصر

الجوهـرية للمشكلات المعنية بما يجعل المشاركين يجربون، ويعدلون سلوكهم وقراراتهم ، وما إلى ذلك.

- المحاكـاة التعليمـية : وهـي أساسـاً لتعليم الفرد والمجموعة ، وتؤدى إلى تغيير السلوك والمواقف المصاحبة لـه . وتستخدم فى هذه المحاكاة أساليب نموذجية تتضمن تمثيل الأدوار وأنـواع مـن تماريـن المجموعـة، ويرتبط هذا النوع من المحاكاة بوضوح مع المحاكاة التقويمية، ولا يمكن التمييز بينهما بسهولة. (آلن شوفيلد ، ١٩٩٥، ص ص ١٧-١٩)

وفـي هـذا الإطـار حدد (لوكارد ومانى **Lockard & Many**) أربعة أنواع أخرى للمحاكاة يمكن إيجازها فيما يلى:

- محاكاة فيزيائية **Physical Simulation** : وتتعلق بمعالجة أشياء فيزيائيـة مادية بغرض استخدامها أو التعرف على طبيعتها ، ويشمل تشغيل أجهـزة أو أدوات كقيادة الطائرة.
- محاكاة إجرائية **Procedural** ويهدف هذا النوع من المحاكاة إلى تعلم سلسلة من الأعمال، أو تعلـم الخطوات بهدف تطوير مهارات، أو أنشطة للتصرف فى موقف معين. كالتدريب على خطوات تشغيل آلة أو تشخيص الأمراض فى مجال تدريب الأطباء.
- محاكاة موقفية **Situational** وفى هذا النوع يكون للمتعلم دور أساسي فى السيناريو الذى يعـرض ، ولـيس مجرد تعلم قواعد واستراتيجيات كما هو الحال فى الأنواع السابقة فدور المعلم هنا لاكتشاف استجابات مناسبة لمواقف خلال تكرار المحاكاة.
- محاكاة لعملية ما **Process** وفيه لا يؤدى المتعلم أى دور بل يعتبر مراقباً ومجرباً خارجياً وعليه أن يلاحظ ويتخيل ويربط العلاقات، ومن ثم يتعلم بالاكتشاف الحر . (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ص ص ٢٣٢، ٢٣٣)

أما جلبرت ودوران (**Gilbert & Doran 1994, PP. 44-48**) فقد قسما المحاكاة إلى أربعـة أنماط طبقاً للتقنية المستخدمة فى بناء برنامج المحاكاة. ومن أهم هذه التقنيات : المحاكاة الطبيعـية Physical والمحاكـاة الرياضـية Mathematical والمحاكاة المنطقية Logical والمحاكاة الوصفية Descriptive.

ففى المحاكاة الطبيعية نجد أنها تحتوى على تقليد واقعى وواضح للظاهرة، ثم بعد ذلك يتم اختـبار هـذا النموذج من مختلف الجوانب وملاحظة النتائج، ومن أمثلة ذلك محاكاة بناء السفن

والطائـرات، وعلـى العكـس مـن ذلك نجد أن المحاكاة الرياضية والمنطقية تبحثان فى تمثيل التركيب والسلوك فى صورة مجردة، ففى المحاكاة الرياضية يتم تمثيل النظام فى صورة علاقات عدديـة ومعـادلات رياضية، أما فى المحاكاة المنطقية فإنه يتم تمثيل النظام فى صورة علاقات منطقـية مـثل الخوارزاميات، أما فى المحاكاة الوصفية فنجد أنها تحتوى على رسم توضيحى للنظام وسلوكه فى شكل مخطط بيانى.

بينما نجد أن (ويند شتل واندريه **Windschitle & Andre, 1998, PP. 147-150**) قد قسم المحاكاة إلى ثلاث فئات أساسية تبعاً للهدف من استخدامها وهى كما يلى :

- المحاكاة الحركية **Kinesthetic** : وهى تحتوى على أجهزة إضافية يتم توصيلها بالكمبيوتر وتستخدم في التدريب ومن أمثلتها التدريب على الطيران.
- المحاكـاة الإجرائية **Procedural** : وتقوم على تناول بعض الرموز الموجودة على شاشة الكمبـيوتر والـتي تحـاكي تجميع وتوصيل لبعض الآلات، ومن أمثلتها التجارب الفيزيائية والكيميائية.
- المحاكـاة العملـية **Process** : وتحتوى على نماذج لظواهر غير مرئية، ويمكن تمثيلها فى شـكل معـادلات رياضية، وتستخدم لتفسير وملاحظة التغير فى تلك الظواهر، ومن أمثلتها محاكاة الجهاز الدورى فى جسم الإنسان، وحركة الغازات.

هـذا وقـد قسم (أريكسون وريجنن **Erikson & Reijonen 1990,PP.165-179**)) المحاكاة العملية إلى نوعين هما :

- محاكـاة الأحداث المنفصلة (المتقطعة) **Discrete Events** : حيث تتكرر العملية فى شكل تـتابع من الأحداث ، حيث إن لكل حدث نقطة بداية ونهاية، وعادة يمكن قياسها كعلاقة فى الزمـن وتسـمى أحياناً Time-Step Simulation وفيها نلاحظ أن العملية التى تقدم لها محاكـاة يمكـن تقديمها فى شكل سلسلة من التغيرات، وكمثال على هذا النوع من المحاكاة العملية تجميع مكونات السيارة داخل المصنع.
- محاكـاة الأحـداث المتصلة (المستمرة) **Continuous Events** : وتتكرر فيها العملية فى شـكل تعبير رياضى ، والمحاكاة المتصلة لا تحتوى على نقطة بداية أو نهاية، ومن أمثلتها المحاكاة العملية فى سريان الموائع.

وفـــى هذا السياق أيضاً يصنف (فان مينتس Van Ments) المحاكاة إلى ستة مستويات أساسية تبعاً للغاية من استخدامها. (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ٢٥-٣٢)

ويمكن تلخيصها فيما يلى :

- المحاكــاة للوصــف Description : وتســتخدم لتعزيز الحقائق والمبادئ الأساسية التى يتم تعلـيمها بالطرق التقليدية. وتهتم أهدافها عادة بنقل أو إيصال المعلومات المعروفة فى سياق محــدد. وتمكين المتعلمين أو المتدربين (الفئة المستهدفة) من وصف وتطبيق هذه المعرفة فى الحالات المناسبة لها. ومن أمثلتها : المحاكاة النموذجية، المحاكاة المبرمجة بصيغ مكتوبة، أو الاختبارات التشخيصية البسيطة المعتمدة على الحاسوب.

- المحاكــاة للبرهــنة Demonstration : يمكن استخدام المحاكاة لإظهار مدى إمكانية الفئة المســتهدفة مــن المتعلمين أو المتدربين فى تطبيق المهارات التى أدركوا جوانبها المعرفية. والقصــد منها توافر نماذج يمكن أن يقارن المتعلمون أو المتدربون فعالياتهم أو سلوكهم بها. ويكــون إمدادهــم بالمعلومـــات مباشرة. ويعتمد نجاح هذه المحاكاة على مدى التوقع الدقيق لأهداف ومعايير الأداء.

- المحاكــاة للممارسة Practice : انتشر استخدام هذه المحاكاة لتشجيع التطوير فى المهارات الفنية والإدراكية والعلاقات الشخصية. وتعتمد طبيعة هذه المحاكاة بوضوح على نوع المهارة المستهدفة، فعلى سبيل المثال، يستخدم تمثيل الأدوار دوماً لتحسين مهارات العلاقات الإنسانية. كما يجب توفير التغذية العكسية للأداء وتقديمها بانتظام للمتدربين، مع فرص تكرار الممارسة والتغذية العكسية، لحين وصول المتدرب إلى المستوى المهارى المطلوب.

- المحاكــاة لتشــجيع التفكير والتطبيق Encourage Reflection and Application : يرتــبط اســتخدام هــذه المحاكاة بالمستوى السابق ويعتمد التمييز بينها على أساس نية المعلم والمدرب والمتعلم والمتدرب ، فالتفكير لا يكفى وحده، ولا الممارسة تكفى وحدها، ولا مجال لــنجاح أى مــنهما دون الآخر، فالتفكير أو التأمل فقط بغير ممارسة يقود إلى التضليل وعدم الواقعية، كذلك الممارسة بدون تأمل لا يحتمل نجاحها فى التطبيق.

- المحاكــاة لتحســين الإدراك Improve Awareness : يمثل تطور المهارات فى تشجيع الابتكار والتغيير فى المنظمات، موضوعاً مرغوباً ومعاصراً فى برامج التطوير. ولكن القيام بــه بنجاح، وبوعى وفاعلية، وبعناصر مهارية يفرض تكامل عملية التطوير مع جميع جوانب

التغيـير المؤسسـى المعقد. ومن ثم تحقق المحاكاة إسهاماً قوياً، بما يمكنها من السيطرة على هذه العوامل كلها.

وفـى ضوء ما سبق يمكن أن نتبين أن المحاكاة التعليمية الكمبيوترية يمكن تصنيفها على أسـاس المعايير التالية : طبيعة العملية التعليمية ، طبيعة الموقف الأساسى المقدم للمتعلم – طبقاً للتقنية المستخدمة فى الموقف التعليمى– طبقاً للهدف من استخدامها.

طبيعة التعليم باستخدام المحاكاة :

يعـد اسـتخدام المحاكـاة فى مجال التعليم تطبيقاً مباشراً لنظرية برونر Bruner وهى : "الـتعلم عـن طـريق البحث عن المعرفة (الاستقصاء) Inquiry Learning". لذلك فاستخدام المحاكاة معناه تغيير نمط التعليم التقليدى إلى نمط تعلم مختلف يعتمد على أن المتعلم يبحث عن المعرفة بنفسه، وبالتالى يكون اشتراكه فى العملية التعليمية أكثر فاعلية. وذلك عن طريق وضع المـتعلم فى ظروف مشكلة حقيقية ، ثم صياغة الفروض التى تلزم لحل المشكلة ، على أن يلبى ذلك اختبار كل فرض على حده ، حتى يتم التوصل إلى حل لهذه المشكلة يعقبه التوصل إلى أهم الاستنتاجات . (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ص٤٠٤،٤٠٣)

ولقد استخدم أسلوب المحاكاة كأحد صور أو أنماط التعليم المساعد بواسطة الكمبيوتر لعدة سنوات، ويتم استخدامه لتحقيق فهم للأنظمة المختلفة والعمليات المعقدة.

وتتبع العديد من برامج المحاكاة فى التعليم المساعد بواسطة الكمبيوتر المداخل الآتية : (Munro & Towne, 1992, P.65)و (Solutionts, 2001, PP.1-2)

- المدخـل ذو التتابع الثابت Fixed – Sequence Approach والذى يعنى ظهور رسومات معـدة مسـبقاً عن كل إجراء أو أداء مسموح للمتعلم أن يقوم به على الكمبيوتر. ومن أهم عـيوب هـذا المدخل أنه لا يمكن استخدامه لتحقيق مدى واسع من التفاعلات مع المتعلمين؛ لذلك فإن التعليم هنا متاح فقط فى بيئة تعلم محدودة.

- بينما المدخل المعتمد على النمذجة Modeling-Based Approach فهو يعتمد على نموذج جهـاز الكمبـيوتر نفسـه. وفـيه يتم تقديم مظاهر جوهرية للنظام المحاكى من خلال تحكم المتعلميـن فـى قـيم معينة بشكل مباشر أو غير مباشر ، وفى هذا المدخل يقوم المبرمجون باسـتخدام لغات البرمجة للاستجابة لما يقوم به المتعلمون من إجراءات ، وللحصول على قيم للبيانات الموجودة فى النموذج ولإنتاج تأثيرات بصرية (رسوم بيانية).

- أما المدخل الموجه نحو الهدف Object-oriented approach ففيه يتم معالجة مكونات - الجهاز أو النظام المحاكى على أنها موضوعات أو أهداف واضحة ومن مميزاته أنه يتضمن ما يلى :
  - نصوصاً تعليمية مختلفة تتضمن (المسابقة/ المباراة/ اللعبة) الحرة والاختبارات والتمارين.
  - ارتفاع انتاجية المحاكاة.
  - ارتفاع مصداقية المحاكاة.

وتأسيساً على ما سبق فقد وصفت طريقة المحاكاة فى التعليم بأنها أكثر الوسائل الفعالة فى التعليم ، حيث تؤكد على التعلم بالاستكشاف، وفيها يتدرب المستخدم على اتخاذ القرارات لبعض المواقف، وتتيح له فرصة التخيل عن طريق العرض البصرى المشوق، وتجعله يتساءل باستمرار. (عبد العظيم الفرجانى، ١٩٩٧، ص٢٠٠)

- مراحل توظيف استخدام المحاكاة فى التعليم :

يرى "جونز Jones" أن المحاكاة التعليمية لكى توظف فى التعليم بشكل فاعل، فإنه يقترح اتباع المراحل الثلاثة الآتية (Gudworth,1994, P. 5473) (التمهيد- الأداء – الخاتمة). ويمكن إيجازها فيما يلى :

- التمهيد : يتيح للمعلم أن يصنف كل المعلومات الأساسية التى يحتاجها المتعلمون والهامة للمحاكاة (متضمنة تقارير، خرائط، خطط، استراتيجيات، إجراءات). وفى أثناء ذلك يقوم المعلم بتوضيح الأهداف التى تحققها التمارين ، هذا إلى جانب توزيع الأدوار والواجبات والمسئوليات. كما يقوم المعلم بتوضيح خطوات حل التمارين ، والزمن المحدد لها والمصادر المتاح للمتعلم استخدامها.
- أثناء الأداء : يلاحظ المعلم السلوك والتواصل بين المتعلمين ويدون النقاط الهامة لعمل تغذية راجعة لها.
- أما الخاتمة : فتتطلب تغييراً فى دور المعلم، حيث يقوم بدور أكثر فعالية. فيؤدى عدة أدوار مثل : إلقاء الأسئلة، مناقشة القرارات، تدعيم المهارات، تقييم المتعلمين. وهذا ما نطلق عليه "التقويم البنائى/التكوينى" Formative assessment والذى يهدف إلى التركيز على المهارات العملية للمتعلمين أكثر من النظرية.

وفــي هــذا الإطار أيضاً يحدد "أستون Eoston" سبع مراحل لتطبيق المحاكاة فى التعليم وهى : (الفهم – تشخيص المشكلات – ابتكارا لحلول البديلة –توقع النتائج – تقويم البدائل – إتمام التحليل – تبليغ النتائج واستخلاص المعلومات)• (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ٨٣-٨٦)

وفــي هذا السياق أيضاً يؤكد (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص ص ٢٢٣، ٢٢٤) أنه لتوظيف المحاكاة التعليمية فى التعلم الصفى بشكل فاعل ، لابد من اتباع المراحل الأربع الآتية : (الإعداد –التنفيذ– التقويم– المتابعة)•

بيــنما يــرى (جابــر عــبد الحميد، ١٩٩٨، ص ص ٣٣١، ٣٣٢) أن التعليم باستخدام المحاكـــاة يــتم من خلال أربع مراحل هى : (التوجيه –التدريب المشارك – إجراءات وعمليات المحاكاة نفسها– استخلاص المعلومات) ويمكن تلخيصها فيما يلى :

- **التوجيه** : وفيها يعرض المعلم الموضوع المطلوب دراسته، والمفاهيم المتضمنة فى المحاكاة الفعلــية، وشــرحاً وتفســيراً للمحاكاة ، وخاصة إذا كانت هذه هى خبرة المتعلمين الأولى بالمحاكـــاة، ولا ينــبغى أن يكون هذا الجزء الأول مطولاً، بل يمكن أن يكون سياقاً هاماً أو خلفية أو إطاراً للنشاط التعليمى•
- **التدريــب المشارك** : وفى هذه المرحلة يبدأ المتعلمون فى الاندماج فى المحاكاة ، حيث يقدم المعلــم أهــداف المحاكـــاة والقواعــد والإجراءات وأنواع القرارات• بمعنى تدريب كامل (ممارســة مختصــرة) على أسلوب العمل مع برنامج المحاكاة• للتأكد من أن المتعلمين قد فهموا جميع التعليمات ويستطيعون القيام بأدوارهم•
- **إجراءات وعمليات المحاكاة نفسها** : وفى هذه المرحلة يشارك المتعلمون فىالمحاكاة، وعلى المعلم أن يقوم بدور الموجه والمرشد• ويوقف المحاكاة بين الحين والآخر ليتلقى المتعلمون الــتغذية للأمام (الراجعة)، وليقوموا أداءاتهم وقراراتهم، وليستوضحوا عن أى فكرة أو فهم خاطئ•
- **استخلاص المعلومات والمفاهيم الأساسية المفيدة** : وفى هذه المرحلة يساعد المعلم المتعلمين فى تقويم المحاكاة وربطها بالمحتوى المطلوب دراسته وبالعالم الحقيقى الواقعى• ويمكن أن يتم استخلاص المعلومات بأكثر من طريقة بداية من المناقشات الحرة وانتهاءً بإعداد تقارير مكتوبة أو تعليقات على البرنامج أو أداء مهام تجريبية•

خطوات تصميم وتقويم المحاكاة التعليمية :

يرى كل من (أحمد الخطيب، رداح الخطيب، ١٩٨٩، ص١٥٤)، (محمود بدر، ١٩٩٥، ص ص ٨٤، ٨٥)، (حسين الطوبجي، ١٩٩٦، ص ص ٢٢٩، ٢٣٠)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ص ٤١١، ٤١٣)، (Lierman, 1994, PP. 50-52) أن خطوات تصميم المحاكاة الجيدة للتعليم هى على النحو التالى :

١- تحليل خصائص المتعلم من حيث عمره السنى وخلفيته العلمية والثقافية.

٢- تحديد الهدف التعليمى بدقة.

٣ - اختيار محتوى المحاكاة . والاختيار هنا يخضع لمعايير اختيار الوسائط التعليمية من حيث:

- ملاءمة المحتوى للهدف التعليمى المحدد سلفاً.
- مناسبة التكلفة مع العائد المتوقع.
- مدى توفر فرصة التدريب على المهارات.
- مدى وضوح القواعد.
- مدى إمكانية التعديل.

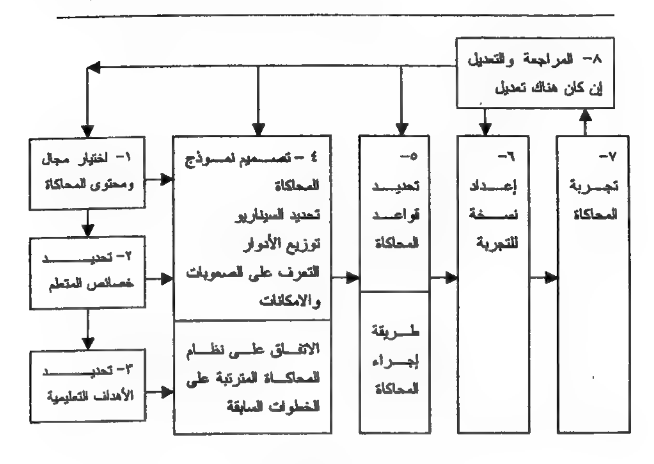
٤ - الاستخدام من خلال :

- التجربة الأولية : لبيان أوجه القصور وتحديد الوقت المناسب للتنفيذ مع المتعلمين ، وإن كانت المحاكاة ستتم على مرحلة واحدة أو أكثر.
- تجهيز وإعداد المكان : بحيث يتسع لتنفيذ المحاكاة.
- إعــداد وتهيئة المتعلمين : بإحاطة المتعلمين علماً بأهداف المحاكاة وقواعدها والوقت المحدد للانتهاء منها :
- التنفيذ.

٥ - الحصول على استجابات المتعلمين.

٦ - التقويم.

والشــكل التخطيطى التالى يبين خطوات إعداد وتصميم المحاكاة التعليمية. (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص٤١٥)



تصميم محاكاة تعليمية

ولإعداد تصميم جيد للمحاكاة التعليمية اقترح (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص٤١٦) ما يلي:

- أن تكون المحاكاة محددة ومنطقية وواضحة الأهداف.
- أن تعمل على إثارة اهتمام المتعلم.
- أن تمكن المتعلم من إعادتها لتحقيق أغراضها التعليمية.
- أن تمس أشياء حقيقية بالنسبة للمتعلم.
- أن تعتمد على قواعد بسيطة واضحة وأجهزة غير معقدة.
- أن تتيح للمعلم فرصة الحصول على استجابات المشتركين فور التنفيذ.
- أن يسهل تعديلها بما يتلاءم مع الظروف.
- أن يسهل تقييم أداء المتعلمين بعد الانتهاء منها.

هــذا وقــد أورد كل من : (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ١٤١-١٤٣)، (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص٤٠٥)، (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ص ٢٣٢)، مجموعة من المحاذير Limitations التي يجب مراعاتها عند تصميم المحاكاة التعليمية، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- يجب الأخذ فى الاعتبار درجة الواقعية Degree of realism : فمن العيوب المبالغة الزائدة بإضافة التفصيلات الكثيرة.
- يجــب الحــذر من تبسيط المحاكاة تبسيطاً كبيراً إلى الحد الذى يسمح بتدريس أشياء أبعد ما تكون عن الحقيقة الفعلية، فتصبح مجرد موقف تمثيلى لا يمت إلى الواقع بصلة.
- أن تكون هناك فرصة للتحكم فى الموقف التعليمى فى ضوء تفاعل المتعلمين مع الموقف.
- يجب حذف المواقف التى قد تسبب خطورة على المتعلمين أثناء الممارسة.

وتعتــبر عملــية تقويــم أى برنامج من أهم المراحل على الإطلاق فهى تشخص الأخطاء الموجودة فى البرنامج ، ومن ثم تطرق باب علاج تلك الأخطاء، ولكننا هنا نستخدمها لتدل على تقييم منتج بغرض الحكم على كفاءته.

ويــرى فــلاك Flake وآخــرون أن لكل نوع من البرامج التربوية محكاً خاصاً ومعايير خاصــة لــتقويمه (محمــود بدر، ١٩٩٥، ص ص ١٦٠، ١٦١)، فعلى سبيل المثال عند تقويم برنامج للمحاكاة يجب الإجابة على التساؤلات التالية :

- ما الأهداف التعليمية للمحاكاة؟
- كيف تستخدم نماذج المحاكاة؟
- هل يمكن إعادة بدء المحاكاة إذا ما حدثت أخطاء؟
- ما المستوى العمرى الذى تستخدم معه نموذج المحاكاة؟
- هل يمكن معالجة معلومات المحاكاة فى شكل آخر؟
- هل تعطى المحاكاة فرصاً للمتعلم أم لا؟
- هل المحاكاة تفاعلية خطوة – خطوة أم متعددة الخطوات؟

(فى بعض برامج المحاكاة تكون القرارات مستقلة بينما فى بعضها الآخر تكون القرارات ذات صلة مما يعنى أن تغيير متغير يؤدى إلى تغيير آخر أو أكثر).

- هل المحاكاة مباشرة التنافس ؟
- هل تستخدم المحاكاة فى حل المشكلات أم فى التدريب أم هما معا ؟
- هل أساليب التغذية للأمام (المرتدة) فعالة ؟
- هل توجد تغذية للأمام (مرتدة) لكل الخطوات ؟
- ما مدى صدق نموذج المحاكاة ؟
- ما فاعلية رسوم برنامج المحاكاة ؟
- ما الذى يمكن تعلمه من البرنامج ؟
- ما اقتراحاتك لرفع فاعلية البرنامج ؟
- ما النموذج الرياضى المستخدم؟ وما صيغته؟
- ما نوعية المحاكاة ؟

وفى إطار عملى لتقويم المحاكاة فى مجال التعليم والتدريب قدم همبلن **Hamblin** نموذجاً قيماً للمستويات التقويمية، يميز بين خمسة مستويات مختلفة للتقويم هى : رد الفعل، والتعلم، وسلوك العمل، والتغير التنظيمى، والقيمة النهائية. (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ١٠٢-١٠٤) ويمكن اختصارها على النحو التالى :

- رد الفعل : ويتضمن التقويم فى هذا المستوى وجهات النظر الأولية للمتعلمين والمتدربين عن المحاكاة من حيث : قيمتها، وأساليبها، وبناؤها، ومتعتها،..... وهكذا.
- مستوى التعلم : ويهتم هذا المستوى من التقويم، بما تعلمه المشاركون فعلاً. فإذا حقق مستوى التعلم الأهداف التعليمية والتدريبية، يعد التعلم والتمرين ناجحاً.
- مستوى السلوك : يهتم هذا المستوى التقويمى، بالجوانب التطبيقية من المعرفة.
- المستوى التنظيمى : يتجه التقويم فى هذا المستوى إلى قياس مدى الفائدة من التعلم، ليس على مستوى الأداء الوظيفى فحسب، بل على مستوى المؤسسة التعليمية أو المنظمة أو الشركة أيضاً.
- مستوى القيمة النهائية : فى هذا المستوى يرتبط تقويم المحاكاة بالقيمة النهائية أو الجوهرية للتعليم والتدريب.

وإذا كانـــت المعايـــير التقويمـــية الـــتي نوقشت فيما سبق موجهة إلى الفاعلية الخارجية للمحاكاة، فإن الترابط الداخلي للمحاكاة مطلوب تقويمه أيضاً، ويتم بناء على ثلاثة مفاهيم وهي:

-الدقة، في المحاكاة سواء على مستوى المتعلمين والمتدربين أو على مستوى التصميم.

-الاعتمادية، في المحاكاة، أي مدى إمكانية تطبيقها وتوقع نتائجها.

-المنفعة، في المحاكاة، وهي قيمتها على أساس التكاليف والمنافع.

وتأسيساً على ذلك، لا يعد التقويم نشاطاً لاحقاً للمحاكاة،بل يجب أن يتواصل معها بدءاً من تصميم المحاكاة والبرنامج التعليمي والتدريبي الشامل، كما يجب الدمج بين غاية التعليم والتدريب وتقويمهـــا من خلال التصورات المشتركة لكل من المعلم والمدرب والمتعلم والمتدرب والمؤسسة أو المنظمة المعنية.

المحور الخامس المحاكاة المزايا –العيوب – معوقات الاستخدام.

– *خصائص ومميزات استخدام المحاكاة في التعليم :*

توصـــلت بعض الأبحاث التربوية إلى أنه لا يمكن لوسيلة تعليمية واحدة أن تحدث مجالاً واســـعاً من الاستجابات اللازمة لتحقيق المتعلم للأهداف التعليمية الصعبة ، في حين أن المحاكاة يمكـــن أن تساعد في تحقيق ذلك، كما تساعده في الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة، وإن كان الـــبعض يرى أن ذلك يحتاج إلى وقت طويل إلا أن العائد التعليمي يكون أقوى وأحسن. *(زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص ص ٣٩٥، ٤٠٤)*

وفـــي ضـــوء ذلك أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية استخدام المحاكاة في التعلـــيم لمـــا لهـــا من مميزات وفوائد عديدة منهم : (آلن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ٣٥–٣٨)، (محمـــد الهـــادي، (أ) ١٩٩٥، ص ص ١٠٥، ١٠٦)، (زاهـــر أحمد، ١٩٩٧، ص ص ٤٠٤، ٤٠٥)، (إبراهيم الفار، ١٩٩٨، ص ص ٤٤–٦٥)، (عبد الله الكندري، ١٩٩٩، ص ص ١٩–٢٢)، (نـــرجس حمـــدي، ١٩٩٩، ص ص ٦٢، ٦٣)، (عبد الله الموسوي، ٢٠٠١، ص ص ١١٩، ١٢٠)، (الغريب زاهر(أ)، ٢٠٠١، ص ص ٢٧٢، ٢٧٣).

- **(Cudworth, 1994, P. 5473) (Cairns, 1995, PP. 1-4) (Seifeddin, 2000, PP.9-10) (Tomlinson, & Masuhara, 2000, PP. 152-168) (Goosen, et. al, 2001, PP. 1-8).**

ومن أهم مميزات وفوائد استخدام المحاكاة فى التعليم ما يلى :

- مـتعة الـتعلم Enjoyment of Learning : يتمتع المتعلمون والمتدربون باستخدام أسلوب المحاكـاة الـتى تسـتثير وتجذب اهتمامهم نحو التعلم. فاتجاهات المتعلمين نحو الموضوع الدراسى تتحسن إلى حد كبير عند استخدام أسلوب المحاكاة كأداة فى عملية التعليم والتدريب وذلك لوجود عناصر التشويق والإثارة بالموقف التعليمى عند دراسة المادة التعليمية الجافة.

- التمثيل المرئى للمعلومات Visual Representation of Information تؤكد الأبحاث على أن الإنسان يتعلم أساساً بالبصر، لذلك فإن المحاكاة تقدم للمتعلمين الصوت والصورة والحركة والنص ، وتعطى الفرصة فى رؤية المعلومات التى تمثل المفاهيم المختلفة ، والمهارات والقيم والاتجاهـات والخبرات والمعارف المتنوعة ، التى تتصل بالحياة والبيئة المحيطة. وكالمثل الصـينى الشـائع "إن الصـورة المرئية تعطى معلومات أكثر من ألف كلمة" مما يؤكد على استخدام التفكير البصرى والتعليم البصرى أو ما يسمى بالثقافة البصرية.

- اسـتخدام مدخل الحواس المتعددة Multisensory Approach وقد أكدت أيضاً الدراسات علـى أن اسـتخدام أكثر من حاسة فى التعليم فى نفس الوقت يؤدى إلى تعلم أفضل ، وأكثر فعالية وأبقى أثراً وأقل احتمالاً للنسيان ، من حيث ترسيخ وتعميق مادة التعلم، وهذا ما يتوافر فى المحاكاة. وقديماً قال العرب "اسمع فانسى أرى فأتذكر، أعمل فأتعلم".

- تقلـيل وقت التعلم Reduction in Learning Time وضحت كثير من الدراسات والبحوث بأن الوقت المتطلب لتعلم كمية مواد دراسية معينة باستخدام المحاكاة يقل بحوالى ٣٠-٥٠% بالمقارنة بالطرق التعليمية الأخرى.

- التعلم التفاعلى Interactive Learning التعلم بواسطة المحاكاة هو عملية تفاعلية تشبه إلى حـد كبير التخاطب والحوار التعليمى. وتوضح بعض الدراسات أن التعليم بواسطة المحاكاة يـأتى مباشـرة بعد وسيلة استخدام المجموعات الصغيرة مع المدرب ، ويتفوق على وسائل التعلم الأخرى كالكتب والمحاضرات، وهذا هو أحد خواص المحاكاة، وللتعليم التفاعلى فوائد عديـدة مـنها : يحقـق أهـداف التعليم الفردى – يقدم المادة التعليمية فى شكل موضوعات متسلسـلة – يعطـى المتعلم الفرصة الكافية لتعلم أى موضوع والتمكن منه قبل الانتقال إلى موضوع آخر – يتعلم المتعلم بالسرعة التى تتناسب مع قدراته، وهو بذلك يتنافس مع نفسه – يتم عرض المادة بشكل منظم ومتقن ودقيق.

- زيادة الدافعية Increased Motivation وذلك لأن المتعلمين عند استخدامهم لبرامج المحاكاة لايشعرون بالملل، لأنها بيئة مشوقة، وبذلك لا يشعرون بصعوبة المادة التعليمية المقدمة إليهم. مما يزيد من فاعلية التعلّم من حيث الفهم والاستيعاب. والتحليل والتركيب، وهذا من الأهداف العليا للتربية. وبذلك تحقق المحاكاة الكثير من الاتجاهات التربوية مثل التعلم عن طريق الاستكشاف ، وتنمية القدرة على حل المشكلات للمتعلمين، وهما من الأمور التي تدعمها فلسفة التعليم في عصرنا الحالي، ولا شك أن الفضول والرغبة في الاستكشاف تحفز القدرة على العلم المتجدد.
- الفردية في التعلم Individualism وتشجيع التعلم الذاتي Self Learning لتباين القدرات والاستعدادات بين المتعلمين والمتدربين. وللتعلم الذاتي فوائد كبيرة منها : الاعتماد على النفس – إزالة الخوف والرهبة عند المتعلم – الرغبة في البحث وحب الاستطلاع.
- التعلم التعاوني Cooperative Learning حيث إن استخدام المحاكاة غالباً ما يؤدي إلى تعليم تعاوني، حيث يساعد المتعلمين بعضهم البعض في حل المشكلات التي تقابلهم في برنامج المحاكاة.
- تفريد التعليم Individualized Learning تساعد المحاكاة في بناء المادة التعليمية بشكل مفصل، وتعمل على تحليل المفاهيم المجردة والمعلومات إلى المتعلم من خلال تفريد التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار وقت المتعلم، وإمكاناته وقدراته، مما يمكنه من التحكم في تعلمه بدرجة معقولةومعتدلة تعطي نتائج تحصيلية أفضل وتزيد من تحفيزه على التعلم بشكل أكبر.
- التقويم الذاتي Self-Evaluation تقدم المحاكاة معلومات عن المتعلم والمتدرب أثناء استخدامه البرنامج ، حيث يتم تسجيل استجاباته في كل مرة يستخدم فيها البرنامج، ومن ثم فهي توفر للمتعلم تقويم ذاتي جيد وسريع لأدائه أولا بأول.
- التعليم الراسخ Inchored Instruction أكدت العديد من الدراسات التي أجريت حول استخدام المحاكاة كاستراتيجية تعليمية أن استخدام برامجها لفترات طويلة سوف يؤدي إلى النمو المعرفي للمتعلمين والمتدربين، وتحسين عملية التذكر ، وبقاء أثر التعلم بسهولة ، وانتقاله إلى مواقف جديدة. وحيث أن طريقة المحاكاة تجعل المتعلم يتعلم من أخطائه فإن تعلمه يكون أكثر ثباتاً وأقوى وأقوم وأدوم وأبقى أثراً من ذلك المتعلم الذي يتعلم عن طريق أداء الإجابة الصحيحة مستنداً إلى معلومات محفوظة.

- التعلـيم الوظيـفى Career Education أشارت بعض الدراسات إلى أن الحوار حول تزايد أهمـية المحاكـاة كأداة وتقنية فعالة للتعليم والتدريب يرجع إلى الحاجة لتنمية نوع المهارات والمعـرفة التى سوف تساعد الشباب فى الحصول على فرص عمل جديدة، وللتعليم الوظيفى فوائد عديدة منها : يتم إتاحة الفرصة للمتعلمين للتجريب الفعال النشط لحل مشكلات واقعية – يـتم التدريـب على العناصر الأساسية لسوق العمل بدون مخاطره المتوقعة– يمكن تصحيح الأخطاء – أنه يتناول كل المهارات المهمة اللازمة للانتقال الناجح إلى سوق العمل.
- إمكانـية تدريـس بعض الموضوعات غير القابلة للتدريس من قبل مثل التشريح والتشخيص واكتشاف الأخطاء.
- تبـنى مواقـف تـربوية تجديدية : تشجع المحاكاة، المسئولين عن التعليم على تبنى مواقف تربوية جديده تبعده عن الجمود والتقليدية، وتقربه من روح العصر ومسايرة التطور العلمى التكنولوجى.

هـذا ويـورد كل من (حسين الطوبجى، ١٩٩٦، ص ص ٢٢٥-٢٢٦)، (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص٢٢٥)، (علاء صادق، ١٩٩٧، ص٣١) الصفات المميزة التالية للمحاكاة التعليمية :

- إعادة عرض الموقف الواقعى وتشكيله مع الحرص على توضيح العمليات التى تدور فى هذا الموقف.
- إتاحة الفرصة للمتعلم أو المتدرب أو المشرف على التدريب للتحكم فى هذا الموقف بدرجات متفاوتة عن طريق التحكم فى بيئة التعليم.
- إعطاء قدر من الحرية يسمح بتعديل بعض هذه المواقف عند الحاجة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لحذف أجزاء من المواقف العملية الواقعية غير المهمة بالنسبة للمتعلم أو المتدرب.
- إتاحـة الفرصـــة للمتعلم بأن يشارك فى تعلمه مشاركة إيجابية بشكل نشط وفعال، وأن يتخذ القرارات بنفسه بدلاً من أن يكون مجرد متقبل سلبى للمعلومات.
- توافر قاعدة كبيرة من المعلومات التى يمكن أن يلجأ إليها المتعلم لتساعده فى فهم الموضوع محـل الدراسـة فى أى وقت دون ملل أو سأم ونفاذ للصبر أو خلافه بصورة لا نهائية من الحالات التى تقع للمعلم والتى تؤثر بدورها على مستوى الأداء.

- تمكـــن المتعلم من استيعاب الحقائق والأفكار والمشاعر وهى الطريقة الأكثر فعالية لتحقيق الأهداف التعليمية المؤثرة بواسطة الحاسب.

وتأسيساً على ما سبق فإن المحاكاة التعليمية تمتلك خصائص الوسيط التعليمي الجيد، فهى تساعد على تأدية أنشطة ومهام تعليمية لا يمكن للمعلم القيام بها أو أن يؤديها بنفسه، وتنقل العملية التعليمـــية مـــن التعليم إلى التعلم الذى يكون فيها المتعلم أو المتدرب هو الفاعل الأول يتعلم عن طـــريق العمل وليس عن طريق الاستماع. ومن خلال النشاط الفعلي والمناقشات التى تليها توفر تعلـــيماً وتـــنمى نواتـــج تعليمـــية وتربوية متنوعة بما فى ذلك تدعيم وتنمية المفاهيم والاتجاهات والمهـــارات والـــتعاون والتنافس والتعاطف ومعرفة الإنساق المختلفة والإحساس بفاعلية الفرد، والتفكير المنطقى الناقد والتنبؤ بالإمكانيات المستقبلية، وصياغة الفروض المحتملة لحل المشكلات والتوصل إلى الحل الأمثل لها ، واتخاذ القرار ومواجهة العواقب والمترتبات، مما يؤدى إلى تعلم أفضل للمعلومات والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات والنظريات.

عيوب ومعوقات استخدام المحاكاة التعليمية :

علـــى الرغم من الفوائد والمميزات السابقة إلا أن هناك بعض العيوب لاستخدام المحاكاة وقـــد أشار كل من (زاهر أحمد، ١٩٩٧، ص٤٠٩)، (علاء صادق، ١٩٩٧، ص٣٢)، (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ص١٢٠)، (Gudworth, 1994,P. 5473)

إلى أهمها فيما يلى :

- تتطلب قدراً كبيراً من التخطيط والبرمجة لتصبح فعالة ومؤثرة وشبيهة بالظروف الطبيعية.
- تتطلـــب أجهزة حاسب ومعدات ذات مواصفات خاصة ، وذلك لتمثيل الظواهر المعقدة بشكل واضح.
- تحـــتاج إلـــى فـــريق عمل من المعلمين والمبرمجين وعلماء النفس وخبراء المناهج وطرق التدريس وخبراء المادة التعليمية، ولا يخفى ما فى ذلك من وقت وجهد وتكلفة مادية كبيرة.

ورغـــم الخصـــائص والمميزات والفوائد الكثيرة التى سبق ذكرها لاستخدام المحاكاة فى مجـــال التعلـــيم والتدريـــب، إلا أن هناك بعض الدراسات ومنها : (نبيل على، ١٩٩٤؛ ص ص ٤٢٣-٤٢٦)، (ألـــن شوفيلد، ١٩٩٥، ص ص ٩٧-١٠١)، (أحمد منصور، ١٩٩٦، ص ص ٢٥٩-٢٦١)، (إبراهـــيم الفـــار، ١٩٩٨، ص ص ٨٥-٨٩)، (عبد الله الكندرى، ١٩٩٩، ص

٢٩)، (نرجس حمدي، ١٩٩٥، ص ص٧٣، ٧٤)، (عبد الله الموسى، ٢٠٠١، ص ص٢١٠-٢٢٠)، (الغريـب زاهر (ب)، ٢٠٠١، ص ص ٢٧٣، ٢٧٤)، توصلت إلى العديد من المعوقات والمشكلات التي تحول دون استخدامها بالصورة المثلى في التعليم والتدريب.

ومن أهم هذه المعوقات والمشكلات ما يلي :

- غياب التحديد الدقيق للأهداف التعليمية والتدريبية لاستخدامها في التعليم والتدريب.
- عدم وجود خطة محددة لتوظيفها في المواقف التعليمية والتدريبية.
- عدم توافر المعلومات اللازمة لكيفية استخدامها في التعليم والتدريب.
- عدم توافر الموارد المالية للتجهيزات المعملية والمكانية للأجهزة الحديثة.
- عـدم توافـر المعلميـن المدربين تدريباً كافياً على الاستخدامات التربوية المتعددة للمحاكاة، وإكسابهم مهارات تدريب المتعلمين عليها.
- صعوبة وضع جدول زمني دقيق لاستخدامها، والالتزام به من قبل المتعلمين.
- عـدم توافـر القناعات الكافية لدى معظم صانعي القرارات في الإدارات التربوية بأهميتها في الـنظام التعلـيمي، ومـن ثم عدم إتاحة الفرصة من قبل إدارات التعليم لاستخدام المعلمين والمتعلمين لها.
- الخوف من سيطرة المحاكاة على المتعلم ، حيث يقضي فترة طويلة في التعليم والتدريب.
- العـزلة الـتي تفرضها المحاكاة الفردية على المتعلم مما يشعره بالوحدة والبعد عن الزملاء والأصدقاء.
- قـد تنمي التشكك لدى بعض المتعلمين في المعلومات، نتيجة عرضها للكثير من المتناقضات العلمية.
- عدم ملاءمة أو توافق برامج المحاكاة التعليمية الجاهزة والمتوفرة باللغات الأجنبية مع المناهج المطبقة في المدارس العربية.
- عدم توافر برامج تربوية تعليمية باللغة العربية.
- الاعتقاد السائد لدى بعض المعلمين – وتخوفهم – من أن تحل المحاكاة التعليمية محلهم، أدى إلى اتجاهات سلبية نحوها.

- عـدم إثابـة المعلميـن بصفة شخصية، مقابل المسئوليات الإضافية الملقاه على عاتقهم عند استخدامهم لها٠

- التقليل من التفاعل الإنسانى فى التربية٠

ومن خلال ما سبق نتبين أن المعوقات التى تعترض استخدام المحاكاة فى مجال التعليم والتدريب هى معوقات : مادية – زمنية – إجرائية – بشرية – عملية٠

المحور السادس : مجالات استخدام المحاكاة فى التعليم:

سنسـعى فـى هـذا المحور إلى عرض أهم وأحدث الدراسات والبحوث السابقة المتصلة بمجـال البحـث المـرجعى٠ ومـا يهمنا فيها هو التعرف على هدف الدراسة وأهم نتائجها مع ملاحظة:

(أ) أنهـا صـادرة باللغات الأجنبية أما عن الدراسات العربية – فى حدود علم الباحث – فهى نادرة جداً جداً٠

(ب) أنه قد تم ترتيبها ترتيباً زمنياً داخل كل محور فرعى٠

(ج) أنهـا قـد تناولت مجالات عديدة فى التعليم : وهى : (التعليم – التدريس –إعداد المعلم – التدريـب – الـنظام المدرسى– السياسة التعليمية – مقررات المناهج – تعليم القيم – تعليم الكبار – الرحلات الميدانية – التربية الخاصة–التنظيم والإدارة – العلوم والمعامل – التعليم المهـنى – التعلـيم الوظـيفى – التعليم الهندسى – التعليم الطبى– التعليم القانونى – التعليم الـتجارى – التعلـيم عن بعد –التدريس الموازى– تقويم الأداء – اتخاذ القرارات – تنمية المهارات٠ اكتساب المفاهيم)٠

* فـى إطـار استخدام المحاكاة فى مجال التعليم كاستراتيجية تعليمية وأسلوب تدريسى أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسـة (جلو Glew, 1990, PP. 14-17) وقد تناولت هذه الدراسة موضوع استراتيجيات المحاكـاة فى تعليم القيم البيئية ، وهدفت إلى توضيح خطوات عملية تنمية القيم البيئية للأفراد الراغبين فى إقامة المعسكرات الترفيهية٠

- وفى دراسة أخرى أجراها (سفجنى وداجل Sevigny & Dagel, 1990, PP. 312-315) وقد تناولت هذه الدراسة موضوع محاكاة الصم كنموذج لتنمية الوعى والشعور لدى المعلمين الذين يتمتعون بحاسة السمع. وقام الباحثان بتطوير وتنفيذ هذا المشروع لأعضاء التدريس العاديين ، حيث ارتدى الأعضاء أقنعة تحجب السمع بدرجة من متوسطة إلى شديدة ، وبعد ذلك قاموا بمناقشة تجربتهم واحساساتهم وخططهم للتواصل مع الطلاب الصم.

- واستهدفت دراسة (ماين Min, 1992, PP.177-183) مناقشة المحاكاة التعليمية بواسطة الكمبيوتر على نظرية التدريس الموازى والتى تم تطويرها فى جامعة تونتى. بغرض دمج المحاكاة مع المواد التعليمية، بما فيها المواد المطبوعة.

- وقد استهدفت دراسة (دين ووبستر Dean & Webster, 2000, PP.344-360) استخدام المحاكاة الكمبيوترية فى التعليم عن بعد فى مجال الأعمال والمشروعات التجارية ، وناقشت الدراسة أثر ذلك على دافعية الطلاب ، وعلى قدراتهم لنقل المعرفة إلى مكان العمل.

* وعلى الجانب الآخر فى إطار استخدام المحاكاة كأسلوب تدريسى :

- استهدفت دراسة (كورى وموتنهو Curry & Moutinho, 1992, PP.155-167) التعرف على فعالية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر فى تدريس الإدارة ، وتوصلت النتائج إلى أن المحاكاة تعد إطار عمل نموذجى لتشجيع اتخاذ القرار والتعلم النشط والدافعية.

- واستهدفت دراسة (ميلانى وتونج Melanie & Tong, 1993, PP. 821-844) التعرف علـى أهمية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر فى التعلم بالاستكشاف فى مادة الهندسة الميكانيكية ونظرية التحكم بهدف الدقة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى زيادة فى أنشطة التعلم بالاستكشاف لدى المجموعة التجريبية.

- واستهدفت دراسة (جرنانو Granino, 1994, PP. 41-49) استخدام برامج المحاكاة فى تدريس النظم الميكانيكية والشبكات العصبية لطلاب كلية الهندسة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برامج المحاكاة تعتبر أداة تعليم جيدة لاكتساب المفاهيم الفيزيائية ، بالإضافة إلى أنها توفر للطلاب كما أكبر من الخبرات التعليمية، ويعتبر استخدامها أقل تكلفة من استخدام المعامل الحقيقية، ليس ذلك فحسب بل إنها تتسم بالإقناع والرضا.

- وقد استهدفت دراسة (هانت وبرينت Hunt & Brent, 1996, PP.15-18) تطوير منتج محاكـــاة للوســـائط الفائقـــة الهايبرميديا، وقد أشار الباحثان إلى أن تلك المحاكاة التفاعلية التعليمية تساعد المعلمين المبتدئين على وضع خطة لدروسهم، وتضم الأنشطة التى تمارس فى هذا التسلسل ذى المراحل الثلاث مراجعة مفاهيم واستخدام نماذج لعمل دروس جديدة.

- كمـــا استهدفت دراسة (سترانج Strang, 1996, PP. 19-24) تقييم جدوى محاكاة قرارات الـــتدريس بالســـماح للمشـــاركين بالدخول فى سلسلة من قرارات تخطيط الدروس الواقعية ويضـــم هـــذا التسلســـل تحديـــد مقر مقاعد الطلاب والمعلمين فى الفصل ، ورسم تفاصيل الأنشـــطة التى تمارس فى الدرس ، وتحديد المكان المناسب للمعلم أثناء الدرس، وتوصلت الدراسة إلى أن قرارات تخطيط الدروس للمعلمين ذوى الخبرة تختلف عن قرارات تخطيط الدروس للمعلمين قبل الخدمة.

- بينما استهدفت دراسة (سترانج وآخرون Strang, et al, 1996, PP. 25-29) تحديد ما إذا كانت عينة من المعلمين قبل الخدمة قد تأخذ فى الاعتبار جنس وأسلوب التعلم الخاص بكل طالـــب. وتوصـــلوا إلى أن المشاركين استجابوا لمعلومات خاصة بأسلوب التعلم فى تحديد المستوى المناسب للطالب، ونشاط الطالب فى الحصة، ووضع المعلم فى المكان المناسب.

- وفـــى هـــذا الإطـــار أيضاً جاءت دراسة (كوليمان Coleman, 1997, PP.56-58) والتى اهتمت باستخدام تكنولوجيا المحاكاة من خلال برمجيات الكمبيوتر لتدريس التجارب الفيزيائية لطـــلاب الصـــف الثانى الثانوى، وتوصلت الدراسة إلى ارتقاء أداء الطلاب نتيجة لاستخدام برمجيات المحاكاة لتدريس التجارب الفيزيائية للطلاب.

- وفـــى هـــذا الإطـــار أيضاً استهدفت دراسة (جاكسون Jackson, 1997, PP. 127-141) الاستطلاعية استخدام أسلوبى المحاكاة الكمبيوترية والفيديو التفاعلى لتدريس موضوعات علوم الـــتربة وعلـــوم الفضـــاء لطلاب المدرسة المتوسطة، وانتهت الدراسة بتقديم عدة مقترحات لـــتطوير الأدوات التعليمـــية المستخدمة فى التدريس بالمحاكاة، وأوصت باستخدامها لتصميم أساليب محاكاة أفضل.

* وفى إطار استخدام المحاكاة فى إعداد المعلم أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراســـة (بـــراون Brown, 1994,PP. 1-4) وقد استهدفت تحسين طرق دراسة الحالة عن طـــريق المحاكاة بالكمبيوتر بالنسبة لإعداد المعلم فى مرحلة التخرج ومرحلة أثناء الخدمة،

وقد أظهرت النتائج فعالية استخدام دراسة الحالة عن طريق المحاكاة بالكمبيوتر عند معظم المشاركين ومن السهل استخدامها فى برنامج الإعداد.

- وقد استهدفت دراسة (فـالد وآخرين Valde, et al, 1996, PP. 1-6) إعداد محاكاة لتدريب المعلميـن قبل الخدمة من أجل الاستخدام الفعال لتكنولوجيا الحاسب الآلى، وذلك لمساعدتهم علـى تطوير عملية التدريس. وقد أشار الباحثون إلى أن مثل هذه الخبرات التفاعلية الهادفة تقـوم بإعداد المعلمين فى مرحلة التدريب لاستخدام تكنولوجيا المحاكاة بنجاح فى حصصهم الدراسية مستقبلاً.

- كمـا استهدفت دراسة (كليلاند وآخرين Cleland, et al 1996, PP. 7-14) تعليم وتدريب المعلميـن قبل ممارستهم على كيفية دمج تطبيقات الوسائط المتعددة فى عملية تدريسهم للعلوم والرياضيات، وتباعاً تنمى معرفتهم ومهاراتهم باستخدام أجهزة الكمبيوتر فى تعليم الرياضيات والعلـوم. وقـد أثبتت النتائج الفائدة الكبرى التى تعود من جراء هذه التجربة. والتى يطلق عليها اسم "حاكى" أو "قم بمحاكاة".

- بينما استهدفت دراسة (براون Brown, 1999,PP. 307-318) التعرف على كيفية استخدام أنشـطة المحاكـاة فى إعداد المعلم لتنمية مدخل خبرة الميدان التقليدى بالتركيز على الذكاء الاصطناعى، والواقع الافتراضى، والنظم الذكية للتدريس كالنظم الخبيرة، وتضمنت الدراسة مراجعة عامة عن المحاكاة كاستراتيجية تعليم وتعلم وعرضت أمثلة معينة عن محاكاة التقنية العالية تحت التصميم والمستخدمة بالفعل.

* **وفى إطار استخدام المحاكاة فى مجال التدريب أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :**

- دراسـة (كـبرالس وايدى Cabrales & Eddy, 1992, PP. 105-122) وقد تناولت هذه الدراسة نموذج محاكاة بواسطة الكمبيوتر يمكن أن يستخدم لتدريب الإداريين فى التعليم العالى . وناقشت أيضاً مباريات المحاكاة كنماذج للتدريب والتعليم.

- وقـد اسـتهدفت دراسة (جاتو Gatto, 1993, PP. 144-156) قياس أثر استخدام المحاكاة الكمبـيوترية التفاعلية فى التدريب. وأوضحت الدراسة أن تعلم تطبيق المعرفة وانتقالها إلى موقف جديد يتطلب تدريباً عملياً. وهذا ما يعرف بالتعلم بالعمل. وتوصلت الدراسة إلى عدد مـن النتائج أهمها : أن استخدام المحاكاة هو أفضل طريقة لفهم المفاهيم المجردة، بالإضافة

إلـــى توفير الجهد والوقت فى عملية التعليم، وأن استخدام بيئة المحاكاة فى التعلم يمكن من خلالهـــا التنـــبؤ بالســـلوك، ويمكن أن يؤدى أيضاً إلى تحسين أداء المتعلمين، وأن استخدام المحاكاة يمد الطلاب بالواقعية والعمل والأمن وتحقيق التعلم بالعمل. وهى من أهم الدراسات التى تناولها هذا المحور الفرعى.

- واســـتهدفت دراســـة (جاكوبس Jacobs, 1999, PP. 3-6)، تطوير برنامج تدريبى عالى التأثير باستخدام المحاكاة بالفيديو فى خمس مجالات للمهارات التدريسية.

*** وفـــى إطار استخدام المحاكاة كبديل للمعامل الحقيقية، أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :**

- دراســـــة (ادورد Edward, 1997, PP. 143-151) وقـــد استهدفت هذه الدراســـة تقديم بـــرامج المحاكـــاة واستخدامها كبديل عن المعامل الحقيقيـــة. وقد أثبتت نتائـــج الدراسة أن الخـــبرة المكتســـبة من البرنامج تعادل الخـــبرة المباشـــرة التى يمكن اكتسابها داخل المعامل الحقيقية.

- وفـــى هـــذا الإطـــار أيضاً استهدفت دراسة (مكـــنى Mckinney, 1997, PP. 591-503) اســـتخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر أداة تربوية مهمة، وأن تقديم التجارب العلمية من خلالها لا يقل فاعلية عن تقديم التجارب العلمية من خلال الخبرات المعملية المباشرة.

***هـــذا وقـــد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام المحاكاة فى مجال تنمية المهارات. ومن هذه الدراسات :**

- دراســـة (كارينس Cairns, 1995, PP. 1-4) وقد استهدفت هذه الدراسة استخدام المحاكاة لتحسين التعليم الوظيفى ، حيث إن المعلومات التى تقدم فى حجرة الدراسة التقليدية عن حقائق الوظائف ومهارات التوظف لا تعد الطلاب لدخول سوق العمل، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مثل هذه البرامج القائمة على الخبرة فى مجال التعليم الوظيفى قد نجحت فى التغلب على هـــذه المشـــكلة مع الشباب ، فيما يتعلق بمهارات التحول للعمل أى المهارات المهمة اللازمة للانتقال الناجح إلى سوق العمل.

- كمـــا اســـتهدفت دراســـة (دى بورتو Deporto, 1997, PP.1-5) استخدام المحاكاة لتنمية المهـــارات اللغوية الشفهية (المحادثة) فى حصة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد توصلت إلى

أن اســتخدام المحاكـــاة يعــبر بنجاح عن بيئة تعلم مناسبة لتنمية المهارات الشفهية، وتسمح للطلاب أن يتفاعلوا فى سياقات واقعية ذات معنى.

- وقد استهدفت دراسة (سيف الدين Seifeddin, 2000, PP. 1-32) تحديد أثر المحاكاة فى التغلب على مشكلات وهموم الفصل الدراسى واكتساب المهارات التدريسية للطلاب المعلمين وتوصـــلت الدراســـة إلى فعاليـــة أسلوب المحاكاة كخبرة وإمكانيـــة استخدامها كاستراتيجية بديلـــة لـــبرامج التدريب العملى فى إعداد المعلم. وإمكانية أن تؤدى المحاكاة إلى استجابات فاعلـــة فـــى تـــناول مشـــكلات وهموم الفصل الدراسى ، كما تساعد فى اكتساب المهارات التدريسية مما يزيد ثقة الطلاب المعلمين فى قدرتهم على التدريس، وأكدت الدراسة أيضاً على ضـــرورة أهمية أن تطور كليات التربية برامجها بإدخال أسلوب المحاكاة لتتكامل النظرية مع التطبيق منذ البداية.
- بيـــنما استهدفت دراسة (بروزك Brozik, 1999, P.1) الكشف عن فعالية استخدام المحاكاة فـــى مواقـــف تعلم الكبار لتنمية مهارات الاتصال بطريقة مبدعة وفعالة وشيقة، فى المواقع التعليمـــية والتدريبـــية فى مجالى الصناعة والتجارة، واستخدام المحاكاة هنا لم يكن لتدريس مفهوم فقط ، ولكن أيضاً لتحسين مهارات الاتصال فى نفس الوقت ، ودلت نتائج الدراسة إلى أن طريقة المحاكاة كانت أداة فعالة للمشاركين فى إكسابهم مهارات التحدث والاستماع وجعلها أكثر متعة وأكثر فاعلية".

"وفى هذا الإطار أيضاً – تنمية المهارات – أجريت العديد من الدراسات فى مجال التعليم الطبى والهندسى والقانونى.

وعلى سبيل المثال فى مجال التعليم الطبى أجريت دراسة (روثبرج وآخرين Rothberg, et al , 1994, PP.65-70) وقـــد اهتمـــت بدراسة موضـوع برنامج كمبيوترى تعليمى لمحاكاة خطـــر الإصابة بفيروس الإيدز بهدف تنمية مهاراتهم على فهم العوامل التى تحدد خطر الإصابة بفيروس الإيدز.

- وفـــى دراسة أخرى أجراها (دورسى وآخرون Dorsey , et al , 1996, PP. 973-977) اســـتهدفت تحديد استجابة طلاب الطب لبرنامج تفاعلى لمحاكاة المريض بهدف تعلم مهارات التفكير الإكلينيكى. وقد اعتبر الطلاب هذا البرنامج شيقاً وتربوياً.

- كمـا اسـتهدفت دراسة (جونسون Johnson, 1998, PP. 919-928) موضوع محاكاة تفاعلية في طب الأسنان بهدف تعليم مهارات طب صحة الأسنان.

- وعلـى سبيل المثال، في مجال التعليم الهندسي جاءت دراسة (أجار Aguiar, 1998, P.1) وقد اهتمت بدراسة موضوع تدريس إعداد السيناريو لمحاكاة الممارسات والمهارات الهندسية المـتلازمة من خلال استخدام نموذج لمصنع متكامل ليحاكي عمليات تطوير المنتج من أجل تعليم المهندسين.

- وعلى سبيل المثال، في مجال التعليم القانوني جاءت دراسة (روبنسون Robinson, 1992, PP. 296-289) وقـد تناولـت موضوع التعليم القانوني بالمحاكاة. بهدف استخدام المحاكاة لتنمية مهارات الممارسة القانونية لطلاب كليات القانون (الحقوق).

* وفـي إطـار اسـتخدام المحاكاة وتنمية مهارات حل المشكلات اجريت العديد من الدراسات والبحوث منها:

- دراسة (فرينرز وود وليندا Faryniarz & Wood Linda, 1992, PP.453-470) والتي اسـتهدفت التعرف على فاعلية برنامج محاكاة بالكمبيوتر في محاكاة بيئة حل المشكلات لدى طـلاب كلـية المجـتمع ، وقـد توصلت الدراسة إلى أنها قد حققت زيادة في مهارات حل المشـكلات العلمية وحافز لتعلم مناهج العلوم لأنها تعطي الفرصة للطلاب للتكرار والتفاعلية وحل المشكلات.

- وقد استهدفت دراسة (سيمونس ولانكثا Simmons & Lunctha, 1993, PP. 153-173) الـتعرف علـى سـلوكيات حل المشكلة المرتبطة بدراسة موضوع الوراثة باستخدام برنامج المحاكاة بالكمبيوتر ، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج المحاكاة باستخدام الكمبيوتر يتمتع بفاعلية في تحسين أداء سلوكيات حل المشكلة.

- كمـا اسـتهدفت دراسـة (ويب Webb, 1993, P. 852) التعرف على فاعلية أسلوب حل المشـكلات في الوراثة باستخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر. وأظهرت النتائج تقدماً ملحوظاً وفروقاً لصالح الطلاب الذين استخدموا المحاكاة بالكمبيوتر بإشراف المعلم.

- بينما استهدفت دراسة (انجل وآخرين Engel, et. al , 1996, PP. 65-77) تصميم برنامج للمحاكـاة بالكمبيوتر، مستخدمة مدخل الفريق لحل إحدى مشكلات تدريس مادة الميكانيكا في التعليم الهندسي ووصفت الدراسة كيفية تصميم البرنامج والدافعية وكيفية تحقيق أهدافه .

* وفـي إطـار اسـتخدام المحاكـاة فـي إحداث التغير المفاهيمي أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسـة (كارلسـن واندريه Carlsen & Andre, 1992, PP. 105-109) وقد استهدفت الكشـف عن فاعلية استخدام المحاكاة في إحداث تغير مفاهيمي وتصحيح المفاهيم الخطأ عن مفهوم الدوائر الكهربية، وقد أوضحت النتائج أن استخدام المحاكاة يؤدى إلى تحسن فى التعلم ولكـن عند استخدامها مع الكتب فإن الطلاب يحققون كسباً أكبر في المفاهيم، كما أنها تساعد على تصحيح المفاهيم الخطأ الموجودة لدى الطلاب.

- واستهدفت دراسة (ويلـر Weller, 1995, PP. 271-290) الكشف عن فاعلية النظام القائم على استخدام المحاكاة الكمبيوترية لتشخيص وعلاج المفاهيم البديلة الخاصة بالقوةوالحركة في مـادة "الفيزياء" وأظهرت النتائج أن المحاكاة الكمبيوترية التي تمثل المفاهيم بصورة واضحة أدت إلى تسهيل وإيضاح المفاهيم غير الواضحة لدى الطلاب وإضافة إلى ذلك جعل المحاكاة الكمبيوترية معلماً بديلاً.

- كما استهدفت دراسة (ويندشتل، أندريه Windschitl & Andre, 1998,PP. 145-160) الكشـف عـن فعالـية أثر استخدام المدخل البنائي في مقابل المحاكاة على التغير المفاهيمي للطلاب من خلال مقرر الفسيولوجي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : إعطاء بعض الدلائل على أن الخبرات الاستكشافية في برامج المحاكاة البنائية يمكن أن تكون أكثر أثراً في تعديـل المفاهيم الخطأ لدى الطلاب عن الخبرات التأكيدية، وأن المعتقدات المعرفية للمتعلمين تتفاعل مع نوع بيئة التعلم، وأن الطلاب ذوى المعتقدات المعرفية الأعلى يؤدون أفضل في بيـئة التعلم بالمحاكاة الاستكشافية، بينما الطلاب الأقل في المعتقدات المعرفية يحققون أفضل في بيئة تعلم سابق التحديد.

* وفي إطار استخدام المحاكاة لتنمية مهارة اتخاذ القرار أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها :

- دراسـة (تويـل Twale, 1991, PP. 1-5) : وقـد هدفـت إلـى تعليم اتخاذ القرار وحل المشكلات، وفض النزاع عن طريق محاكاة مقررات إدارة التعليم الجامعي.

- واسـتهدفت دراسة (كينج وكينج King & King, 1993, PP. 30-40) التعرف على أثر اندفاعية الطلاب في اتخاذ القرار بواسطة محاكاة بالكمبيوتر، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين المجموعتين في الاندفاعية لاتخاذ القرار بل ظلوا مستمرين على نمط ثابت.

- كمـا استهدفت دراسة (نيلسـون Nelson, 1993, PP. 1-4) التعرف على أهمية استخدام المحاكاة بالكمبيوتر كنموذجٍ فعال فى محاكاة للنظام المدرسى لتنمية مهارة اتخاذ القرار للقادة التربوييـن ليسـتخدموها فـى حـل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المحاكـاة بالكمبيوتر تعد أداة فعالة وقوية لفهم مجمل النظام المدرسى، ويمكن لمحاكاة النظم المدرسية أن تساعد مسئولى المدرسة فى توضيح المشكلات المعقدة ومناقشة الحلول الممكنة واختـيار أفضل الحلول. كما يمكن استخدامها لتنمية مهارات وقدرات المديرين فى مجالات عديدة أخرى داخل النظام المدرسى.

- وقد استهدفت دراسة (ماكليجلان وكيرك بترك Mclaugland & Kirkpatrick, 1999, PP. 242-256) بـناء بـرنامج محاكاة باستخدام الكمبيوتر لعملية اتخاذ القرار. وقد أكدت الدراسة على أن استخدام المحاكاة يعبر ويقدم بنجاح بيئة تعلم مناسبة لتنمية مهارات الاتصال والـتفاوض واتخاذ القرار، كما أنه يعد أداة فعالة لدعم التعلم فى المجالات المختلفة، بطريقة واقعية ومرنة ومنخفضة التكاليف. ومدعمة ومحفزة تربوياً.

* وفى إطار استخدام المحاكاة وقياس أثرها على التحصيل :

- اسـتهدفت دراسة (جيـبان وآخرين Geban, et al, 1992, PP. 5-10) لاكتشاف تأثير كل مـن مدخـل حـل المشكلات وأسلوب المحاكاة الكمبيوترية للتجارب والمدخل التقليدى على تحصيل الطلاب فى الكيمياء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذين تعلموا بمدخل حل المشكلات وأسلوب المحاكاة أفضل فى التحصيل من الذين تعلموا بالمدخل التقليدى. كما أن الذين تعلموا بالمحاكاة أفضل فى مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء من الذين تعلموا بمدخل حل المشكلات.

- كمـا استهدفت دراسة (شوا Choi , 1995, P. 4364) الكشف عن تأثير استخدام المحاكاة التعليمـية الكمبـيوترية على التحصيل وعلى تفاعل المتعلمين عند استخدامهم لها. وأظهرت النـتائج أن المجموعة المستخدمة للمحاكاة الكمبيوترية استغرقت وقتاً أقل فى دراسة المحتوى التعليمى عن الوقت الذى استغرقته الطريقة التقليدية لدراسة نفس المحتوى.

* وفى إطار استخدام المحاكاة فى مجال التنظيم والإدارة :

- أجريـت دراسـة (فـنش Finch, 1992, PP.1-4) وقد تناولت موضوع محاكاة تنظيمية للمتخصصـين فـى التعليم المهنى. وتمكن المشاركون فى هذه المحاكاة التنظيمية من تحمل مسئولية إدارة كلية فنية تخدم عشرة آلاف طالب عن طريق تولى أدوار عشرة من المسئولين

(الرؤســاء، ونواب الرؤساء، والعمداء، ومديرى الحرم الجامعى) وتم تجريب المحاكاة ميدانياً فى أربع جامعات.

- وفــى دراســة أخــرى أجراها (براور Brawer, 1997, PP. 1-7) وقد تناولت موضوع المحاكــاة كوسـيلة فــى تعليم تنظيم وإدارة المشروعات التجارية. وتوصلت إلى أنه يمكن لمحاكــاة الكمبـيوتر أن تقـدم تصوراً وممارسة للمهارات التى يمكن ترجمتها فيما بعد إلى مواقــف حياتــية واقعية، تساعد الطلاب على تشكيل أفكارهم عن الاشتراك فى عمل تجارى قائم أو إقامة مشروع تجارى جديد.

* وفى إطار استخدام المحاكاة فى تطوير مقررات المواد التعليمية :

- أجريت دراسة (توملنس وميسيارا Tomlinson &Masuhara, 2000, PP.152-168) وقــد هدفــت هــذه الدراســة إلى إيضاح فوائد استخدام المحاكاة فى تطوير مقررات المواد التعليمــية، وأوضــحت كيفــية إعداد محاكاة متضمنة وضع الأهداف، ومراعاة مبادئ التعلم والمسابقة والتقويم. وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها أن المحاكاة تعد مدخلاً قائماً على الخبرة ومنخفض التكاليف.

هــذا وقــد خلصت الدراسات والبحوث السابقة إلى نتيجة مؤداها أن المحاكاة واستخدامها كأداة تعليمية كان له آثار إيجابية واضحة على زيادة فاعلية العملية التعليمية، مما يبرز ضرورة أهمية الاستفادة منها واستثمارها فى مجال تطوير التعليم فى بلادنا العربية.

المحــور السابــع : خـلاصة واستنتـاجـات :

من خلال ما تم عرضه فى محاور البحث تعد تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها أحــد إفرازات الثورة التكنولوجية المعاصرة، والتى يمكن الاستفادة منها أيما استفادة فى المجال التعليمى والتربوى. إن الفائدة الكبرى التى أعطاها استخدام المحاكاة فى التعليم والتدريب ونتائج الـبحوث الــتى أثبتت ذلك جعل الكثيرين يؤمنون بأهميتها فى تطوير الكثير من جوانب العملية التعليمــية وتســهيل العديــد مــن مهامهــا، مما يبرر ضرورة وأهمية الاستفادة من هذه التقنية واستثمارها فى مجال تطوير التعليم والتدريب فى مجتمعاتنا المعاصرة.

وفــى هــذا الصــدد يمكنن استخلاص بعض من ملامح الإسهامات التى يمكن للمحاكاة تقديمها فى إطار المنظومة التعليمية والتربوية، ومنها :

* إسهامات المحاكاة فيما يخص المتعلم :

أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بعد أن أصبحت القدرة على مواصلة التعلم ذاتياً لا التعليم هي أساس التربية المنشودة من منظور المحاكاة وعصر المعلومات. وتعنى محورية المتعلم تلك، التركيز على احتياجات المتعلم، وإضفاء الطابع الفردى الشخصى على عملية التعليم، ومراعاة خلفيته المعرفية، والتمركز على المتعلم سيتطلب بنية تعليمية متجاوبة مع مطالب المتعلم وقدراته.

ومن ثم فالغاية المنشودة من إدخال المحاكاة ومستحدثاتها فى مجال التعليم، هو جعل المحاكاة وسيلة طبيعية للمتعلم ذاتياً دون وسيط، ويحتاج ذلك إلى آلة ذكية تستطيع الحوار والتخاطب مع الإنسان بصورة شبه طبيعية. ولا شك أن المحاكاة قد قطعت شوطاً كبيراً فى هذا الصدد مثل : استخدامها كوسيلة لتدريب المتعلمين لاتقان المهارات التعليمية واستخدامها فى مساعدة المتعلمين على استيعاب واكتساب العديد من المفاهيم البيولوجية والفيزيائية والكيميائية والبيئية والرياضية والالكترونية والطبية والهندسية والتجارية واستخدامها كوسيلة لتنمية مهارات التعليم الأساسية كتعليم الإنسان كيف يتعلم ذاتياً، وكيف يواصل تعلمه من المهد إلى اللحد وتقوية الذاكرة واستخدامها لزيادة إنتاجية المتعلم.

إن التعليم القائم على المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها يهيئ للمتعلم بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية تقل فيها بدرجة كبيرة عملية التشتت وعدم الانتباه. وذلك لأن تقديم المادة التعليمية للمتعلم مرتبط باستجابات للمثيرات التى تقدمها له المحاكاة. وكما نعلم فإن درجة نجاح التعليم والتعلم للإتقان ارتبطت ارتباطاً كبيراً بالوقت الذى يقضيه المتعلم فى التعلم النشط التفاعلى. هذا فيما يخص المتعلم.

* إسهامات المحاكاة فيما يخص المعلم :

يمكن للمعلم استخدام برمجيات المحاكاة ومستحدثاتها فى خدمة المتعلم بالتوازى مع الأساليب الراهنة، وذلك لأغراض التقوية لتخفف عنه من جهد الإشراف المتكرر فى متابعة تقدم متعلميه فى إتقان المهارات المطلوبة. علاوة على ذلك هناك برمجيات خاصة بالمحاكاة تعاون المعلم فى عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية ، خاصة تلك التى تتناول مفاهيم معقدة مثل التفاعلات الكيميائية، وتوليد الطاقة النوعية، وعمليات التطور البيولوجى، وأداء النظم الاقتصادية

ومـا شابه، والهدف من هذا الأسلوب هو نقل صورة من الواقع الذى يصعب توفير نماذج فعلية مصغرة أو مكبرة له داخل المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.

ونظـراً لأن التعليم المعتمد على المحاكاة الكمبيوترية سوف يظل وسيلة من الوسائل التى يلجـأ إلـيها المعلم لمساعدته فى تحقيق أهدافه، فإن دور المعلم فى العملية التعليمية سوف يتغير لدرجـة كبيرة، فلن يكون هذا الدور مقتصراً على تقديم المادة العلمية للمتعلمين ، وإنما سيصبح لديه الوقت الكافى الذى يمكنه من زيادة فعالية العملية التعليمية التربوية للمتعلم والاهتمام بجوانب النمو الأخرى.

وتـتفق جميع الآراء على أن نجاح المؤسسة التربوية يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها فـى إحداث النقلة النوعية فى إعداد المعلم، وإعادة تأهيله وتدريبه لكسر حاجز الرهبة لديهم فى الـتعامل مـع تكنولوجيا المحاكاة، حتى يتأهل للتعامل مع أجيال الصغار التى رسخت لديها عادة التعامل مع الكمبيوتر .

*** إسهامات المحاكاة فيما يخص أغراض التدريب :**

كانـت مراكز التدريب المتخصصة ، ومؤسسات الإنتاج ، والخدمات ، والأعمال المختلفة سباقة فى استخدام المحاكاة بالكمبيوتر كأداة فعالة فى تدريب المشاركين على المهارات المطلوبة كقـيادة وصيانة الطائرات، وقيادة وصيانة السيارات ، وتشخيص الأمراض ، وتشخيص أعطال المعدات ومعامل تكرير البترول والمعادن. ومن الممكن إسهام المحاكاة أيضاً بنجاح داخل حجرة الدراسـة فـى تدريب الطالب المعلم فى أوقات التربية العملية ، لحل مشكلة زيادة أعداد الطلاب المعلميـن مـع عـدم توافـر المدارس التى تفى بحاجات تدريبهم وعدم توافر المتخصصين من المشرفين على التدريب، وهنا تقوم المحاكاة بعرض نموذج كامل لحجرة الدراسة، وعلى الطالب المعلـم أن يـتحكم فى متغيرات عديدة بشكل مناسب لإنجاح حصته. كارتفاع وانخفاض صوته، والتحكم فى إدارة الفصل، واختيار الملخص السبورى المناسب لموضوع الدرس، واستثارة انتباه طلابه، وتوزيع الأسئلة.

وبالطـبع تقوم المحاكاة عن طريق هذا البرنامج بإعطاء الطالب المعلم بالصوت والصورة رد فعل الطلاب فى حجرة الدراسة، مع تسجيل نقاط القوة والضعف لأداء الطالب المعلم على أن تعرضـها عليه حينما تطلب منها، مع توضيح أفضل الاحتمالات لإنجاح الحصة مدعمة بلقطات واقعية من حجرة الدراسة.

*** إسهامات المحاكاة فيما يخص الإدارة التعليمية والمدرسية :**

تواجه المؤسسات التعليمية العديد من المشكلات الخفية والتى يصعب حلها. ويعد استخدام المحاكــاة بالكمبــيوتر أداة قويــة ممكنة لفهم مجمل النظام فى المؤسسات التعليمية. حيث يمكن لــبرامج محاكاة: النظام المدرسى، إدارة المؤسسات التعليمية، تدريس الإدارة، تدريب الإداريين، الكفاءة الإدارية، أن تسهم فى تعليم المسئولين عن التعليم فى توضيح المشكلات المعقدة المتداخلة واختــيار أفضــل وأولــى الحلول واتخاذ القرار وفض النزاع. علاوة على ذلك يمكن أن تسهم المحاكاة بالكمبيوتر فى مجالات مهارية عديدة لتنمية قدرة المديرين بإجراء التجارب على نماذج النظم المدرسية والقيادة التربوية.

*** إسهامات المحاكاة فيما يخص مطورى المناهج :**

مــن الطبــيعى أن يطرأ على المناهج جميعها، دون استثناء تعديلات جوهرية مع انتشار استخدام المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية كوسيلة إضافية أو متممة أو إثرائية أو رئيسة للتعليم. ومــن حسن الحظ والطالع هنا أنه يمكنها أن تسهم إسهامات عديدة لمعاونة مطورى المناهج فى هــذه المهمــة الشــاقة بما توفره من نظم لتأليف المناهج المبرمجة، وبيئة اختبار فعالة لتجريب المناهج الجديدة، مع سرعة الحصول على النتائج.

وتــتمركز النقلة النوعية الحقيقية فى تطوير المناهج حول تحويل المواد الدراسية المنهجية إلى برمجيات تعليمية تدرس بالمحاكاة ومستحدثاتها، وسيكون لهذا النوع من التطبيقات شأن كبير فــى اســتخدام المحاكاة فى المستقبل. حيث تعتمد هذه البرمجيات سواء كانت خاصة بالمعلم أو خاصــة بالمــتعلم على تحليل مادة الدرس إلى مجموعة مترابطة من الوحدات الجزئية، وأهم ما تتمــيز بــه هو تخلصها من نمطية تقديم مادة الدرس، فهى تعمل عادة على أساس غير نمطى ، حيــث تســمح بتفرع الدرس إلى عدة مسارات محددة وواضحة، وفقاً لمستوى المتعلم ورغبته، وتتيح له الرجوع إلى نقطة سابقة إن شعر بالحاجة إلى إعادة مراجعتها وإتقانها، أو القفز مباشرة إلى مواضع متقدمة من الدرس لعدم حاجته لإتباع التسلسل المنطقى.

وبالإضافة إلى ما سبق فسوف تتيح المحاكاة ومستحدثاتها لمطورى المناهج مصادر المادة التعليمــية، خاصة ما يجد منها، وستوفر لهم خبرات غنية ومعلومات غزيرة وطرق جادة لتطوير وتنظيم وتحديث وإثراء المناهج الراهنة، كما أنها سوف تساعد كثيراً فى تحويل محتويات المواد الدراســية إلــى فئات عمرية أقل مع المحافظة على مستوى انقرائيتها. وعرض المادة التعليمية بصورة ترسخ فى ذهن المتعلم البنى المنطقية المحتوية عليها.

نحــن نـــريد للمتعلم مادة تعليمية أقل من حيث الكم واستيعاباً أعمق، وبالنسبة للمعلم حملاً تدريسياً أقل وتدريباً أكثر.

*** إسهامات المحاكاة فيما يخص واضعي السياسات التربوية :**

أصـــبحت مراكـــز المعلومات التربوية والتكنولوجية أحد المقومات الأساسية لزيادة فاعلية الخطــط التعليمـــية، وترشيد عملية وضع السياسات التربوية، ومتابعة خطط التجديد والإصلاح التربوي. علاوة على تقديم خدمات معلوماتية عديدة لمطوري المناهج والباحثين التربويين. ومن أشـــهرها في العالم العربي مركز التوثيق والمعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمـــية بمصـــر ، ومركز التطوير التكنولوجي بمصر ، ويختص بإدخال التكنولوجيا المتطورة وتـــنويع مصـــادر المعرفة في مجال التعليم ، ويهتم بإعداد البرامج التعليمية الكمبيوترية الجاهزة للمواد التعليمية بالمدارس.

والقضـــايا العديـــدة التي تطرحها قضية إدخال تكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر ومستحدثاتها التكنولوجـــيةفي تطوير التعليم، أمام واضعي السياسات التربوية، ستؤدي بالضرورة الحتمية إلى مراجعة شاملة للسياسة التربوية والمناهج وأساليب التعليم والتعلم. ولا يتوقف ذلك على استحداث الآلات والمعـــدات ، وإنما هو تطوير في الفكر وترتيب في المعلومات وتنظيم في الأداء للمتعلم والمعلم والإدارة ، وتوسيع للمدارك والقدرة على تبادل المعلومات ، والاتصال باستخدام الأدوات المناسبة.

وستســـهم المحاكـــاة ومستحدثاتها التكنولوجية في توفير بيئة تعليمية متطورة غير تقليدية تســـتخدم البنـــية الأساســـية لهذه التكنولوجية المتقدمة الاستخدام الأمثل، يبني المتعلم من خلالها خـــبراته التعليمـــية عـــن طريق تعلمه كيفية التعلم ذاتياً لكي يصل إلى المعلومة بنفسه. وتعمل تكنولوجـــيا المحاكـــاة ومستحدثاتها على تحسين وتجديد وتجويد وتطوير وإصلاح وتثوير التعليم وزيادة فعاليته، لتحقيق هدف التعليم للإتقان والتميز للجميع.

ويمكن بلورة بعض هذه الإسهامات لواضعي السياسات التربوية في الآتي :

- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
- مواجهة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والمتدربين.
- تدريب المعلمين في مجالات إعداد المواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة.

- الاتساق مع النظرة التربوية الحديثة التى تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
- التحول من بيئات تعليمية تقليدية إلى بيئات تعليمية متطورة.

ونرى أنه يمكن أن نقترح بعض المقترحات ، والتى يمكن عن طريقها تحقيق التغلب على المعوقـات السـابق ذكرها فى البحث ، ومن ثم تحقيق أهداف التعليم باستخدام امكانات المحاكاة التعليمية ومن أهم هذه المقترحات الآتى :

- العمـل على تشكيل هيئة على المستوى القومى من المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم بالاشـتراك مع مركز التطوير التكنولوجى بوزارة التربية والتعليم تتولى مسئولية وضع خطة مـتكاملة للاسـتفادة مـن الـتقدم المتسارع فى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى مجال تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- إيجـاد صناعة متخصصة على المستوى القومى لتوفير الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة التى يمكن إنتاجها محلياً. وهى خطوة تحتاج إلى الدعم التربوى والمالى لتنفيذها.
- تشـجيع بعـض الهيـئات العلمية على ابتكار وتصميم برامج متخصصة فى مجال المحاكاة ومستحدثاتها التكنولوجية باللغة العربية.
- تأهـيل وتدريـب المعلمين عن طريق الدورات التدريبية على إنتاج البرامج التعليمية والتأكيد علـى اسـتخدامها، ووضـع مـادة "استخدام الحاسب فى التعليم" كأحد المتطلبات والمقررات الأساسية فى كليات التربية.
- الاقتـناع الكامل من جانب كافة التربويين، وعلى مختلف مواقعهم بأهمية وضرورة استخدام المحاكاة فى التعليم والنظر إليها على أنها إحدى أدواتنا الحقيقية فى تطوير التعليم.

وبعـد... إنـنا لا ننظر للتعليم بمساعدة المحاكاة كأمل وحل وحيد لمشكلة التعليم وإحداث التغـير المطلوب فى قلب منظومة التربية، بل هى أحد المصادر الإضافية التى يجب أن توظف لخدمة الكيان التعليمى والمنظومة التربوية السياسية (المتعلم/ المعلم / المنهج/ الإدارة / التدريب/ السياسة التربوية).

إننا يمكن أن نؤكد أن التعليم باستخدام المحاكاة ومستحدثاتها إذا استخدم استخداماً صحيحاً وسـليماً فـى المكان المناسب وفى الوقت المناسب يمكن أن يؤدى دوراً فعالاً فى تطوير النظام التربوى الحالى، ويحقق نتائج ممتازة فى تطوير التعليم بصفة عامة.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- *إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٨)* : تربويات الحاسوب – وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢- *أحمد الخطيب، رداح الخطيب (١٩٨٩)* : اتجاهات حديثة فى التدريب، ط٢، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.

٣- *أحمد حامد منصور (١٩٩٦)* : معوقات تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

٤- *أحمد حامد منصور (١٩٩٩)* : تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادى والعشرين، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، فى الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

٥- *أحمد رضا داود (١٩٩٥)* : تطبيق تقنيات النظم الخبيرة فى إدارة المشروعات، نحو مستقبل أفضل لتكنولوجيا المعلومات فى مصر، (تحرير محمد محمد الهادى (أ))، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٦- *أسامة الغزالى حرب (١٩٩٥)* : ندوة : التحديات الآنية والمستقبلية والتعليم – الواقع والطموحات، المؤتمر العلمى الثالث، التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين، المجلد الأول، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة، إبريل ١٩٩٥م.

٧- *أسعد يونس (١٩٩٩)* : التكنولوجيا والتعليم واتجاهاتها المستقبلية، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، فى الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٨- *آلان بونيه (١٩٩٣)* : الذكاء الاصطناعى واقعه ومستقبله، ترجمة على صبرى فرغلى، عالم المعرفة، العدد (١٧٢)، الكويت.

٩- *آلن شوفيلد (١٩٩٥)* : المحاكاة فى التدريب الإدارى، ترجمة محمد حربى حسن، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

١٠- *الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠١"أ")* : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب، القاهرة.

١١- *الغريب زاهر اسماعيل (٢٠٠١"ب")* : تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة بالتعليم، المؤتمر العلمى السنوى التاسع، التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها فى الوطن العربى، فى الفترة ٢، ٣ مايو ٢٠٠١، الكتاب الثانى، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

١٢- *بيل جيتس (١٩٩٨)* : المعلوماتية بعد الانترنت، ترجمة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد (٢٣١)، الكويت.

١٣- *جابر عبد الحميد (١٩٩٨)* : التدريس والتعلم، الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٤- *جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠)* : مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربى، القاهرة.

١٥- *جاك ديلور وآخرون (١٩٩٨)* : التعلم ذلك الكنز الكامن، تعريب جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٦- *جيف سبرينج (٢٠٠٠)* : مدارس المستقبل – تحقيق التوازن، التعليم والعالم العربى – تحديات الألفية الثالثة، (تحرير دون ديفز)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

١٧- *حسين حمدى الطوبجى (١٩٩٦)* : وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، ط١٤، دار القلم، الكويت.

١٨- *دارم البصام (١٩٩٧)* : الاتجاهات المستقبلية للتعليم، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٧)، العدد (١) يونيه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

١٩- دون ديفـــيز (٢٠٠٠) : التعلـــيم والمجتمع، نظرة مستقبلية نحو القرن الحادى والعشرين، التعلـــيم والعـــالم العربى – تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

٢٠- رضـــا أبـــو سريع، رأفت الكمار (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعى – نظم خبيرة – البرمجة المنطقية – الوسائط المتعددة، مكتبة جيل ٢٠٠٠، بنها.

٢١- رمـــزى كـــامل حنا، ميشيل تكلا جرجس (١٩٩٨) : معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان، بيروت.

٢٢- روبرت دى تينيسون، أوك شون بارك (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعي والتعلم المعتمد على الحاسوب، أصول تكنولوجيا التعليم، (تحرير روبرت م جانييه)، ترجمة محمد سـليمان المشـيقح وآخـرون، للنشـر العلمى والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٣- زاهر أحمد (١٩٩٦) : تكنولوجيا التعليم، الجزء الأول، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٢٤- زاهر أحمد (١٩٩٧) : تكنولوجيا التعليم، الجزء الثانى، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٢٥- زين عبد الهادى (١٩٩٩) : النظم الخبيرة وتطبيقاتها فى الخدمات المرجعية فى المكتبات، تكنولوجـــيا المعلومـــات ... بين الواقع والمستقبل، (تحرير محمد فتحى عبد الهادى)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢٦- زيـــن عـــبد الهـــادى (٢٠٠٠) : الذكاء الاصطناعى والنظم الخبيرة فى المكتبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٢٧-ســـى. فيكـــتور بندرســـون، ديلون ك انيواى (٢٠٠٠) : تطوير نظم التعليم المعتمدة على الحاسوب، أصول تكنولوجيا التعليم، (تحرير روبرت م جانييه)، ترجمة محمد سـليمان المشـيقح وآخـرون، النشـر العلمى والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٨- ضياء زاهر، كمال يوسف اسكندر (١٩٩٣) : التخطـيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٢٩-عـاطف السـيد (٢٠٠٠) : تكنولوجـيا التعلـيم والمعلومـات، مطبعة رمضان وأولاده، الإسكندرية.

٣٠-عـباس بـرايس (١٩٩٩) : التعلـيم الهندسـى باستخدام تكنولوجيا النظم الخبيرة، ندوة : تكنولوجـيا التعلـيم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، فى الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٣١-عـبد الحـافظ محمد سلامة (١٩٩٦) : وسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٣٢- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر، إمام محمد إمام (١٩٩٣) : مفاهيم أساسية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، ط٢، مطبعة الجاسر، الرياض.

٣٣-عـبد العزيـز عبد الله السنبل (٢٠٠٢) : التربية فى الوطن العربى – على مشارف القرن الحادى والعشرين، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية.

٣٤-عـبد العظيم عبد السلام الفرجانى (١٩٩٧) : التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٣٥- عبد الله اسماعيل الصوفى (١٩٩٧) : معجم التقنيات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

٣٦- عبد الله حسين متولى (١٩٩٩) : نظم الواقع التخيلى- مدخل تعريفى، تكنولوجيا المعلومات بيـن الواقـع والمسـتقبل، (تحرير محمد فتحى عبد الهادى) الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٣٧-عـبد الله عـبد الدائـم (٢٠٠٠) : معالم التربية المستقبلية فى البلاد العربية، مجلة قضايا استراتيجية، العدد (١)، المركز العربى للدراسات الاستراتيجية، سورية.

٣٨-عـبد الله عـبد الرحمـن الكـندرى (١٩٩٩) : تكنولوجيا التعليم وتفعيل العملية التربوية، تكنولوجـيا التعليم-دراسات عربية، (تحريرمصطفى عبد السميع محمد) مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٣٩-عبد الله عبد العزيز الموسى (٢٠٠١) : استخدام الحاسب الآلى فى التعليم، مكتبة الشقرى، الرياض.

٤٠-عبد الله عبد العزيز الهدلق (١٩٩٩) : استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترةمن ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

٤١-عبد الله محمد الـوزرة (١٩٩٩) : أهمية التقنيات التعليمية في واقعنا التعليمي، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٢-عـلاء محمـود صادق (١٩٩٧) : إعداد برامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٣-علـي محمـد عبد المنعم (١٩٩٦) : المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، طبيعتها وخصائصها، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، خريف ١٩٩٦م.

٤٤-فـاروق فهمـي، منـى عبد الصبور (٢٠٠١) : المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.

٤٥-فـتح البـاب عبد الحليم سيد (١٩٩٩) : الإفادة بالتكنولوجيات الحديثة في التعليم، ندوة : تكنولوجيا التعليم والمعلومات حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، في الفترة من ١٩-٢١ إبريل ١٩٩٩، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٤٦-فرانك كيلش (٢٠٠٠) : ثورة الأنفوميديا – الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتك؟ ترجمة حسام الدين زكريا، عالم المعرفة، العدد (٢٥٣)، الكويت.

٤٧-فوزى الشربيني، عفت الطناوى (٢٠٠١) : مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٨-مارجريت ريل (٢٠٠٠) : التعليم في القرن الحادى والعشرين – التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة، (تحرير دون ديفيز) مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

٤٩-*ماهــر إســماعيل صبرى (٢٠٠١)* : **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، مكتبة الرشد، الرياض.

٥٠- مجمـــع *اللغـــة العربية (١٩٩٧)* : **المعجم الوجيز**، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.

٥١- محمد *إبراهيم يونس (١٩٩٩)* : نظم التعليم بواسطة الحاسب، **تكنولوجيا التعليم – دراسات عربية** (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٥٢- محمد *اسماعيل يوسف (١٩٩٥)* : برمجيات المباريات الإدارية فى التدريب، **نحو توظيف تكنولوجـيا المعلومـات لـتطوير التعلـيم فـى مصـر**، (تحرير محمد محمد الهـادى"ب")، المؤتمـر العلمى الثانى لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٥٣- محمـد *رجـائى سيد عثمان (١٩٩٥)* : بناء نظم خبيرة فى التدريب والتعليم، **نحو توظيف تكنولوجـيا المعلومـات لتطوير التعليم فى مصر**، (تحرير محمد محمد الهادى "ب")، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٥٤- محمـد *سـامح سعيد (١٩٩٥)* : **التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم فى القرن ٢١ -الأبعاد الكاملـة للـثورة التكنولوجـية لـتطوير التعلـيم فى مصر**، مركز التطوير التكنولوجى، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

٥٥- محمـد *سليمان المشيقح (١٩٩٢)* : الألعاب والمحاكاة فى التعليم والتدريب، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد السابع، الجزء (٣٩)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٢م.

٥٦- محمد محمد *الهادى (١٩٩٥"أ")* : استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات فى تطوير التعليم المصرى، **نحو مستقبل أفضل لتكنولوجيا المعلومات فى مصر**، (تحرير محمد محمد الهادى)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٥٧- محمـد محمد *الهادى (١٩٩٥"ب")* : **نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم فى مصر**، (تحرير: محمد محمد الهادى)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٥٨- محمـد محمـود *الحيلة (١٩٩٨)* : **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

٥٩- محمد نبيل نوفل *(١٩٩٧)* : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين (المـــنظور العالمى والمنظور العربى)، **المجلة العربية للتربية**، المجلد (١٧)، العدد (١) يونيه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٦٠- محمود *ابراهيم محمد بدر (١٩٩٥)* : **الكمبيوتر والتربية**، مكتبة شباب ٢٠٠٠، بنها.

٦١- مصطفى عبد السميع محمد *(١٩٩٩)* : الذكاء الاصطناعى - المفهوم فى المجال التعليمى، **تكنولوجيا التعليم-دراسات عربية** (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٦٢- مصطفى عبدالسلام المصمودى *(٢٠٠١)* : ثورة المعلومات - يوم تتفاعل كل الحواس عن بعد، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد السابع، العدد (٢٢)، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة.

٦٣- ميتشـــيو كـــاكو *(٢٠٠١)* : رؤى مســـتقبلية -كـــيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الواحد والعشرين، ترجمة سعد الدين خرفان، **عالم المعرفة**، العدد (٢٧٠)، الكويت.

٦٤- نبيل على *(١٩٩٤)* : العرب وعصر المعلومات، **عالم المعرفة**، العدد (١٨٤)، الكويت.

٦٥- نبـــيل علـــى *(٢٠٠١)* : الثقافة العربيه وعصر المعلومات، **عالم المعرفة**، العدد (٢٧٦)، الكويت.

٦٦-نـــرجس حمـــدى *(١٩٩٩)* : تكنولوجـــيا التعلـــيم والتدريس الجامعى، **تكنولوجيا التعليم - دراســـات عربـــية**، (تحرير مصطفى عبد السميع محمد)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٦٧- هانى محمد يونس موسى بركات *(٢٠٠١)* : دراسة تحليلية لآراء النخبة فى تطوير التعليم العـــام المصرى فى ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Aguiar, Adriana F. S. et al. (1998): Teaching scenario development for concurrent engineering practices simulation. ***(An online Eric database abstract no. ED 445912).***

2- Bellinger, Gene (2002):Modeling & Simulation: An Introduction (Web Site: ***http://outsights. Com/systems/modsim/modsim. htm).***

3- Brawer, Florence B. (1997): Simulation as vehicle in entrepreneurship education: Digest number 97-1. ***(An online ERIC database abstract no. ED433468).***

4- Brown, Abbie Howard (1999): Simulated classrooms and artificial students: the potential effects of new technologies of teacher education. Journal of Research on Computing in Education, vol. 32, no. 2, pp. 307-318. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 603720).***

5- Brown, Margaret E. (1994): Computer simulation, improving case study methods for preservice and inservice teacher education. ***(An online ERIC database abstract no. ED 371730).***

6- Brozik, Doris (1999): An investigation in adult educational learning to determine if simulations enhance communication skills. ***(An online ERIC database abstract no. ED 437079).***

7- Cabrales, Eusebio J. and Eddy, John P. (1992): Developing a simulation model for the development of higher education administrators. Journal of Research on Computing in Education, vol. 25, no.1, pp. 105-112. ***(An online ERIC database abstract no EJ 454705).***

8-Cairns, Kathleen (1995): Using simulations to enhance career education. ***(An online ERIC digest no. ED 404583).***

9-Carlsen, D. D., And Andre, T. (1992): Use of A Microcomputer Simulation And Conceptual Change Text To Overcome Student Preconceptions About Electric Circuits. ***Journal Of Computer-Based Instruction,*** vol. 19, no .4 pp. 105-109.

10- Choi, Wook (1995): The Effects of Utilization Methods that Increase learner Engagement on Efficiency and Effectiveness for learning from a computer-based instructional simulation. ***D.AI.*** (A), vol.56, no. 11, P. 4364.

11- Cleland, Joe et al. (1996): Project Simulate: Teaching Preservice and Inservice Teachers the use of computer simulations (web site: ***http://curry.edschool.virginia.edu/aace/download/site/PDF 1996/00TOC. PDF).***

12-Coleman, F., (1997): Software simulation enhances science experiments. *Technological Horizons in Education Journal,* vol. 25, no. 2, pp. 56-58.

13-Curry, Bruce and Moutinho, Luiz (1992): Using computer simulations in management education. Management Education and Development, vol. 23, no. 2, PP. 155-167. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 445445).***

14- Dean, Alison M. and Webster, Leinard (2000): Simulations in distance education progress towards an evaluation instrument. Distance Education, vol.21, no. 2, pp. 344-360 ***(An online ERIC database abstract no. EJ 626725).***

15- DePorto, Beatriz Chelle (1997): Developing speaking skills by creating our own simulations for the EFL courses. Forum, vol. 35, no. 3. ***(An online ERIC database abstract no. EJ593334).***

16- Dorsey, J. Kevin and others (1996): Medical student response to an interactive patient simulation program used to supplement child abuse education. Child Abuse & Neglect, vol. 20, no.10, pp. 973-977.***(An online ERIC database abstract no. EJ 530807).***

17- Edward, Norie S. (1997): An Evaluation of Students Perceptions of Screen Presentations in Computer Based Laboratory Simulation. ***European Journal Of Engineering Education.*** vol.22, no. 4, pp. 143-151.

18- Engel, Renata S. and Others (1996): Pipe flow simulation software: A team approach to solve an engineering education problem. Journal of Computing in Higher Education, vol. 7, no. 2, pp. 65-77. ***(An online ERIC database abstract no. EJ523019).***

19- Eriksson, I. & Reijonen, P. (1990): Training Computer-supported Work By Simulation. ***Education And Computing,*** vol. 6, no. 4, pp. 165-179.

20- Faryniarz, Joseph V. and Wood Linda G. Lock (1992): Effectiveness of MicroComputer Simulations in Stimulating Environmental Problem Solving By Community College Students. ***Journal Of Research In Science Teaching*** vol. 29, no. 5, PP. 453-470.

21- Finch, Curtis R. (1992): Breakers: An organizational simulation for vocational education professionals. ***(An online ERIC database abstract no. ED 353406).***

22- Fishwick, Paul A. (19 Oct. 1995): Computer simulation: The art and science of digital world construction. Florida: Computer & information Science and Engineering Department, University of Florida. (Web Site: ***http://www.cise.ufl.edu~fiswick/ introsim/ paper/html).***

23- Gatto , Diana (1993): The use of interactive computer simulations in training. ***Australian Journal of Educational Technology,*** vol. 9, no. 2, pp. 144-156.

24- Geban, Omar; Askar, Petek & Ozkan, Ilker (1992): Effects of computer simulations and problem solving approaches on high school students. ***Journal of Educational Research.*** vol. 86. no. 1. pp 5-10.

25- Gilbert, N. And Doran, J. (1994): Simulating Societies: The Computer Simulation of Social Phenomena. London: UCL Press.

26- Gilbert, Nigel and Troitzsch, Klaus G. (1998): Simulation for the Social Scientist (Web Site: ***http://www.uni-koblenzde/~kgt/ Learn/ TextBook/Book.html).***

27- Glew, Frank (1990): Thresholds of extinction: simulation strategies in environmental values education. Camping Magazine, vol. 62, no. 5, pp.14-17. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 412226).***

28- Goosen, Kenneth R.; Jensen, Ron and Wells, Robert (2001): Purpose and learning benefits of simulations: A design and development perspective. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 629830).***

29- Granino A. Korn. (1994): Interactive Dynamic System. Simulation In Classroom And Lab: Neural Networks, Dos, os/2 and Unix. ***European Journal of Engineering Education,*** vol. 19, no.1, pp.44-49.

30- Gudworth, A. L. (1994): Simulations and Games. In: Husen, Torsten and Postlethwaite, T. Neville (eds): ***The International Encyclopedia of Education,*** vol. 9. Oxford: Pergamon.

31- Hills, P. J. (ed) (1984): ***A Dictionary of Education***. London: Routledge & Kegan Paul.

32- Hood, Paul (1997): Simulation as a tool in education research and development. A technical paper. ***(An online ERIC database abstract no. ED 416222).***

33- Horn, Robert E. (1995): The story of "the guide to simulations/games for education and training". Simulation & Gaming, vol. 26, no .4, pp. 471-480. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 515060).***

34- Hunt, Nancy & Brent, Rebecca (1996): Developing Simulations for Teacher Education. (Web Site: ***http://curry.edschool. virginia. edu/ aace/download/site/PDF1996/00TOC./PDF.***

35- Jackson, D. (1997): Case studies of microcomputer and interactive video simulation in middle school earth science teaching. ***Journal of Science Education and Technology,*** vol. 6, no. 2, pp. 127-141.

36- Jacobs, John W. (1999): Using simulation to develop a high-impact teacher professional development program. Journal of Interactive Instruction Development, vol. 12, no. 2, pp.3-6. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 610058).***

37- Johnson, Lynn. A. et al. (1998): Dental interactive simulations corporation (DISC): Simulations for education, continuing education, and assessment. Journal of Dental Education, vol. 62, no. 11, pp. 919-928 ***(An online ERIC database abstract no. EJ 579909).***

38- King, John and King, Rhonda (1993): Student impulsivity in decision making with computer simulations. ***Australian Journal of Educational Teachnology***, vol. 9, no. 1, pp. 30-40.

39- Law, Averill M. and Kelton, W. David (1991): Simulation Modeling and Analysis. New York: McGraw-Hill.

40- Lierman, Bruce (1994): How to develop a training simulation. Training and Development, vol. 48, no. 2, pp. 50-52. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 477030).***

41- Mckinney, William J. (1997): The educational use of computer based science simulations: Some lessons from the philosophy of science. Science and Education, vol. 6, no. 6, pp. 591-603. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 558773).***

42- Mclauglan, Robert and Kirkpatrick (1999): A decision making simulation using computer mediated communication. ***Australian Journal of Educational Technology***, vol. 15, no.3, pp. 242-256.

43- Melanie N. Joo. and Tong, ATen De (1993): Exploratory Learning with A Computer Simulation For Control Theory: Learning Processes and Instructional Supports. ***Journal Of Research In Science Teaching***, vol. 30, no. 8, pp. 821-844.

44- Min, F.B.M. (1992): Parallel instruction: A theory for educational computer simulation. Interactive Learning International, vol, 8, no. 3, pp. 177-183. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 450336).***

45- Moore, Paul (1995): Learning and teaching in virtual worlds: Implications of virtual reality for education. Australian Journal of Educational Technology, vol. 11, no. 2, pp. 91-102 (Web Site: ***http:// cleo.murdoch. edu. au/gen/ajet11/su95/p91/html).***

46- Munro, Allen and Towne, Douglas M. (1992): Productivity tools for simulation-centered training development. Educational Technology, Research and Development, vol. 40, no. 4, pp. 65-80. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 462863).***

47- Nelson, Jorgr O. (1993): School system simulation: An effective model for educational leaders. ***(An online ERIC database abstract no. ED 371444).***

48- Rice, Mary et al. (1999): V-lab: A virtual laboratory for teaching introductory concepts and methods of physical fitness and function. ***Australian Journal of Educational Technology***, vol. 15, no. 2, pp. 188-206.

49- Robinson, Thomas A. (1992): Simulated legal education: A template. Journal of Legal Education, vol. 42, no. 2. pp. 296-298. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 457720).***

50- Rothberg, Madeleine A. and others (1994): Educational software for simulating risk of HIV infection. Journal of Science Education and Technology, vol. 3, no. 1, pp. 65-70. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 487092).***

51- Rubinstein, Reuven Y. and Melamed, Benjamin (1998): Modern Simulation and Modeling. New York: John Wiley & Sons, Inc.

52- Seifeddin, Ahmad, H. (2000): The effect of simulating student teaching concerns on coping with classroom problems acquiring teaching skills: A reflective approach. A paper presented at the 12th conference held in Faculty of Education, Ain Shams University, 25-26, July, entitled: "The Curricula and the Development of Thinking".

53- Sevigny-Skyer, Solange C. and Degel, Delbert D. (1990): Deafness Simulation: A model for enhancing awareness and sensitivity among hearing educators, American Annals of the Deaf, vol. 135, no. 4, pp. 312-315. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 423045).***

54- Simmons, Patricia E. and Lunctha Vincent N. (1993): Problem Solving Behaviors During A Genetics Computer Simulations: Beyond The Expert/Novice Dichotomy. ***Journal Of Research In Science Teaching,*** vol. 30, no. 2, pp. 153-173.

55- SolutionsBase Ltd (2001): What is simulation? (Web Site: ***http:.//www. solutionsbase.co.uk/simulation/simulation.htm).***

56- Strang, Harold R. (1996): The RD Simulation: An Interactive Vehicle for Mapping Teaching Decisions. (Web Site: ***http://curry/ edschool.virginia.edu/aace/download/site/PDF 1996/00TOC. PDF).***

57- Strang, Harold R. (1997): The use of curry Teaching simulations in professional Training. ***Computers in the School,*** vol. 13, no. 3-4, pp. 135-145.

58- Strang, Harold R.; Sullivan, Amie K. and Yeh, Yu-Chu (1996): Responding to Student Learning Styles within a Visual Basic Simulation. (Web Site: ***http://curry.eduschool.virginia-edu/aace/download/site/PDF 1996/00TOC/ PDF).***

59- Thurman, Richard (1993): "Instructional Simulation from a Cognitive Psychology Viewpoint. Educational Technology Research and Development, vol. 41, no. 4. pp. 75-89.

60- Tomlinson, Brain and Masuhara, hitomi (2000): Using simulations on materials development courses, Simulation & Gaming, vol. 31, no. 2, pp. 152-168. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 615191).***

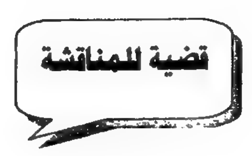
61- Twale, Darla J. (1991): Southeast State University: A simulation for higher education administration courses. ***(An online ERIC database abstract no. EJ 4338004).***

62- Valde, Rich; Randy, Bower and Thomas, Rex (1996): Developing preservice teachers, computer competencies (Web Site: ***http://curry. edschool/virginia. edu/aace/download/site/PDF 1996/ 00TOC. PDF).***

63- Webb, D. J. (1993): Problem Solving in Genetics using Simulation Software, D.A.I, vol. 53, no. 3, p. 802.

64- Weller, Harman G. (1995): Diagnosing and altering three Aristotlian alternative conceptions in Dynamics. Microcomputer simulations of scientifuc models. ***Journal of Research in Science Teaching, vol. 32, no. 3, pp. 271-290.***

65- Windschitil, M. and Andre, T. (1998): Using Compter Simulations To Enhance Conceptual Change: The Roles Of Constructivist Instruction and Student Epistemological Beliefs. ***Journal of Research in Science Teaching,*** vol. 35, no. 2, pp. 145-160.



دور بـــرامج التأهـــيل الـــتربوى فى إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة .

دعـاء الدجـانى

دور برامج التأهيل التربوى فى إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة



دعـــاء الدجانـــى (*)

كان تطوير التفكير ، ولازال ، هدفا ساميا للتعليم منذ أيام أرسطو . وفى هذا العصر الذى يتفجر فيه كم هائل من المعلومات صار من المحال لأفضل المعلمين أن يلم بالمعرفة كاملة ، ولا يمكـن للمـتعلم إلا أن يـتلقى جـزءاً صغيرا من المعرفة من معلمه . كما أصبح الوصول إلى المعلومات والتواصل مع الآخرين أمـرا يسيرا بسبب التقدم التكنولوجي الهائل . وكثيرا ما يصل المـتعلم أثـناء بحثه عن الحقيقـة إلى المعلومات المتناقضة والآراء المتضاربة حول موضوع بحـثه، وبالـتالى فإنـه بحاجـة إلى الأدلـة والبراهين ليتحقـق من صحة ما يؤمن به واتخاذ القـرارات الصـائبة وحل المشاكل المستعصية فى حياته ، وليتمكن من حماية ذاته ومصالحه . لذلك نجد أن الأنظمة التربويـة والمناهج الدراسية أخذت تعتبر تنمية مهارات التفكير هدفاً أساسيا من أهدافها .

وعلى الرغم من أن تنمية مهارات التفكير الناقد قد أصبحت ضرورة من أجل تعليم يستمر مدى الحياة ، إلا أن الدراسات التربوية تشير إلى أن المؤسسات المدرسية قد فشلت فى تعليم هذه المهـارات بشـكل مستمر وفعال (Pithers, 2000, Paul, 1995; Tsai 1996) كما كشفت الدراسـات أن المعلمين أنفسهم لا يمتلكون مهارات التفكير الناقد ، ولا يعرفون ماهية المهارات الـتى من واجبهم تعليمها للطلبة (Pithers, 2000; Paul, 1995) . لذلك فإنه من الضرورى لوزارات التربية والتعليم ولصانعى القرار أن يتبنوا فلسفة تربوية شاملة تهدف إلى التركيز على مهـارات التفكير الناقد ، لينعكس ذلك على المناهج الدراسية وأساليب التقويم التكوينى والختامى وعلـى إعـداد برامج تأهيل المعلمين . تقدم هذه المقالة بعض الأسس التى يجب مراعاتها عند تدريـب معلمين مفكرين قادرين على حث طلبتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم ، وعلى تشجيعهم علـى عـدم التسليم المطلق بكل ما يسمعونه ويقرأونه . فمن أجل إعداد معلم قادر على تطوير تفكير طلبته ، لابد لبرامج تدريب المعلمين من مراعاة الأسس التالية :

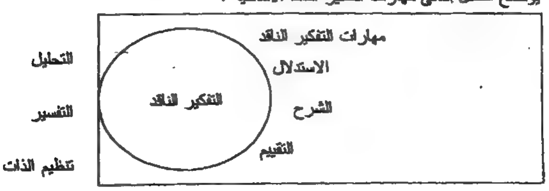
(*) باحثة تربوية فى مركز القطان للبحث التربوى والتنمية برام الله بالأراضى المحتلة .

- **تطوير فهم عميق لمفهوم التفكير الناقد :**

لابـد للمعلـم الـذى يريد أن يطور مهارات التفكير الناقد أن يكون لديه فهم واضح لهذه المهارات التى تهدف إلى التأكد من صحة معلومة ما أو القيام بما هو ضرورى للكشف عن حقيقة معيـنة . وهناك طرق وتوجهات عديدة لتعليم التفكير الناقد منها ما يهدف إلى تقييم الأفعال وأخذ القـرارات وحل المشكلات . فطرح التساؤلات مثل : ما هو الغرض مما أقوم به ؟ ما هى الغاية التى أسعى إليها ؟ وما هى الطريقة التى أتبعها لتحقيق هذه الغاية ؟ ماذا سأستفيد ؟ وماذا سأخسر؟ هـل تحقيق الهدف يساوى الجهد الذى سأبذله ؟ وعند الحديث عن التفكير الناقد من هذه الزاوية تتضـح أهميته لكل فرد سواء كان طالبا أو معلما ، فهذه التساؤلات تدور حول أفعالنا التى تحدد مسار حياتنا .

يقـدم الـتربويون العديد من التعريفات للتفكير الناقد ويتفقون على أن للتفكير الناقد أبعادا معرفية وميولا وجدانية . فحين يرى (Lipman, 1989) أن التفكير الناقد هو تفكير منظم ، له معايير محددة ويشكل قاعدة لاتخاذ الأحكام ، يرى (Ennis, 1985) أن التفكير الناقد هو تفكير منطقى وتأملى ، وهذا النوع من التفكير يقرر ما قد نؤمن به وما قد نفعله ، ويرى (Mc Peck, 1981) أن التفكـير الناقد يشمل فحص الإدعاءات بعد تحليلها بدقة وذلك للحكم على مصداقيته . ويورد (Facione, 1996) التعريف الذى أجمع عليه عدد من الخبراء المختصين بالموضوع ، هـذا الـتعريف يوضـح بـأن التفكـير الناقد هو حكم منظم ذاتيا وهادف ، وهو أداة ضرورية للاستقصـاء . وللتفكـير الـناقد مهـارات ذهنية متعددة هى التفسير interpretation والتحليل analysis ، والتقييم evaluation ، والاستدلال inference ، والشرح explanation ، وتنظيم الـذات self regulation . وهذا النوع من التفكير لا يشكل عملية خطية بل هو عملية مترابطة ومـتداخلة ، فالمفكر الجيد يقيم الأدلة أو المعايير ليتوصل إلى تحليل وتكون له القدرة على شرح التحليل ويراقب ذاته وما يحمله من أفكار مسبقة ، وتحيزات وبالتالى يستطيع أن يصحح أفكاره .

يوضح الشكل التالى مهارات التفكير الناقد الاساسية :



من الضرورى للمعلمين الإلمام بهذه المهارات وفهمها من خلال برامج التأهيل التربوى، ويشير الأدب التربوى إلى فعالية برامج تدريب المعلمين التى تركز على التفكير الناقد ، حيث أنها تزيد من التطور المهنى للمعلمين وتحسن قدرتهم على تعليم هذه المهارات . (Zenke, 1985; Yeh, 1997) .

- **تغيير المفهوم التقليدى للتعليم إلى مفهوم متمركز حول الطالب :**

مـــن الواجب على برامج التأهيل التربوى أن تجعل الطالب محور العملية التعليمية ، وأن تســاعد المعلميــن علـــى فهم أدوارهم كمرشدين ومسهلين لعملية التعلم لا كمحاضرين أو ناقلين للمعـــرفة . إن مفهـــوم المعلـــم عن عملية التعليم والتعلم يؤثر إلى حد كبير على الاستراتيجيات والممارســـات التعليمـــية الـــتى يتبعها . ويرى (Paul, 1995) أن هناك مفهومين مختلفين عن عملية التعلم والمعرفة ، المفهوم الأول وهو المفهوم التقليدى ويتمحور حول المعلم وحول الكتاب المقـــرر . ويفـــترض هـــذا المفهـــوم أن المعرفة أو الفهم ينتقل من المعلم إلى الطالب من خلال التواصل اللفظى أى عن طريق المحاضرة أو عن طريق التنقيل الكتابى . وواجب المعلم وفق هذا المفهوم أن ينقل المعرفة والمعلومات المنظمة إلى الطالب . أما المفهوم الثانى الذى يتمحور حول الطالب ، فيرتكز إلى أن المعرفة والفهم والحقيقة لا يمكن أن تنتقل من شخص إلى آخر من خلال التواصــــل اللفظـــى فحسب . وبناء على ذلك فإن وظيفة التعليم هى تيسير الفهم ، والمساعدة فى تطوير قدرات الطالب الذهنية . من الواضح أن المفهوم الثانى عن عملية التعلم والتعليم هو الذى ينســـجم مـــع فلســـفة تربوية تهدف إلى تنمية تفكير الطلبة . لذلك فإن من واجب برامج التأهيل التربوى أن توضح للمعلمين أن دورهم هو تهيئة الظروف الملائمة للطلبة حتى يتمكنوا من التعلم بأنفسهم .

- **تهيئة بيئة صفية محفزة على التعلم :**

علـــى بـــرامج التأهيل أن تعد المعلم لخلق بيئة صفية ثرية ومشجعة على التعلم . لطالما اعتـــبر الصـــف الهـــادئ هو الصف المثالى ، إلا أن الأدب التربوى يشير إلى أن للبيئة الصفية المحفـــزة على التعلم والتفكير هى البيئة التى توفر للمتعلمين فرصا كثيرة للنقاش ولعرض آرائهم ولشـــرح وجهات نظرهم حول شتى المواضيع (Paul, 1995) . ومن واجب المعلم أن يستمع لوجهات النظر المختلفة ، ويسأل الأسئلة الموجهة ، وأن يضمن أن لا يشت الطلبة عن موضوع الدرس . كما على المعلم أن يتسامح مع أخطاء طلبته ويشعرهم بالثقة ويمنحهم الأمن ليعبروا عن آرائهم بحرية .

- **إثراء المنهاج بأسئلة تشجع وتحث على التفكير :**

هناك حاجة لتدريب المعلمين على طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة . قد تنبع بعض الأسئلة من المواقف اليومية التي يمر بها الطلبة ، كأن يسأل المعلم ما أفضل طريقة لجمع الأموال لعمل نشرة طلابية مدرسية ؟ وقد تنبع بعض هذه الأسئلة من المنهاج كتقييم قرار تاريخي مثلا . كذلك على المعلم أن يكون مستعدا لتدريب طلبته على تحليل النقاش وتقييم التفسيرات التي يقرأونها ويسمعونها ، وأن يدربهم على التفكير بشكل ناقد وتحليلي بما يتعرض له الطلبة من معلومات واستنتاجات في شتى المواضيع الدراسية ، وفيما يتعلق بالأمور التي تعنيهم خارج نطاق المدرسة. من واجب المعلم أن يطرح على طلابه اسئلة تحثهم على التفكير الناقد مثلا " ماذا يعني؟ " فعلى المعلم تشجيع الطلبة على فهم ما تعنيه العبارات والقراءة ما بين السطور . " هل هذا صحيح ؟ وكيف أتأكد من أنه صحيح ؟ وما هو الدليل على صحته ؟ " وإذا كان صحيحا ، فماذا يترتب على ذلك ؟ وماذا يمكن أن استنتج بناء على ذلك ؟ " هل هناك بدائل أخرى ؟ ما هي ؟ وما أفضل بديل " " إن المعلم الذي يطرح هذه الأسئلة على طلابه ، يعدهم لاتخاذ القرارات المستقبلية . ففي المواقف التي يتعرض لها الطلبة في حياتهم هناك دائما خيارات عديدة عليهم التفكير بها مليا ، وفحص البدائل واتخاذ القرار بشأنها .

- **تنمية مهارات مراقبة الذات :**

يجمع الخبراء في مجال التفكير الناقد على أن مهارة مراقبة الذات Self Regulation / Metacognition هي من المهارات الأساسية في مجال التفكير الناقد (Pithers, 2000) . لذلك لابد من أن يتمكن المعلمون من تدريب طلبتهم على هذه المهارة ، وأن يكونوا نموذجا يقلده الطلبة وذلك من خلال استراتيجيات مراقبة الذات أمام الطلبة ، ومن خلال مساعدة الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف في عملية تعلمهم . من المفيد للطلبة أن يتدربوا على مراقبة عملية التعلم ، ويمكن للمعلم أن يساعدهم على ذلك باستخدام طرق للتقويم الأصيل مثل الحقائب التعليمية Portfolio والمعايير المحددة مسبقا Rubrics . إن استخدام هذه الطرق البديلة في التقويم يمكن الطلبة من المشاركة الفعالة في عملية التقييم ، وبالتالي في تطوير مهارة تقييم الذات. كما باستطاعة المعلم أن يطرح على طلبته بعض الأسئلة التي تزيد من وعي الطلبة لعملية التعلم، مثلا " كيف تحفظ القصيدة ؟ "كيف تتأكد من صحة جوابك ؟ " ما الخطوات التي ستتبعها لحل هذه المشكلة ؟ " إن من شأن هذه الأسئلة أن تلفت انتباه الطلبة إلى الاستراتيجيات التي يتبعونها أثناء تعلمهم ، وبالتالي يفكرون في طريقة تعلمهم ، وكيفية تطويرها .

- **تنمية الميول الوجدانية للتفكير الناقد :**

يــرى الخــبراء فى مجال التفكير الناقد أن للتفكير الناقد أبعادا معرفية وعقلية كما أن له ميولا وجدانية لخصها الخبراء فى حب المعرفة inquisitivenesss – التفهم وسعة الأفق open mindedness المـيل إلــى التحليل analyticity – التنظيم systematicity – النضج العقلى cognitive maturity – الرغبة فى اكتشاف الحقيقة truth - seeking – الثقة بالذات critical thinking self confidence . ولابد للمعلم من التركيز على الأبعاد المعرفية والميول الوجدانية لخلــق مفكــر ناقد . لذلك فإن من واجب برامج التأهيل التربوى تدريب المعلم على تنمية الأبعاد الوجدانــية المرتبطة بالتفكير الناقد ، وذلك من خلال تقديم شرح واضح ومباشر حول التوجهات والسـلوك والعــادات المرتــبطة بالتفكير الناقد . ويجب على المعلمين أن يثنوا على هذه الميول ويشــجعونها لــدى الطلبة . فمثلا يمكن للمعلم أن يعلم طلبته مهارة التخطيط وصياغة الأهداف وتحديد الأولويات، ثم يطلب إليهم وضع قائمة بالمهام التى تحتاج إلى التخطيط وصياغة الأهداف، وقــد يصنــل الطلــبة إلــى مثل هذه القائمة من خلال العصف الذهنى . إن الاهتمام بهذه الميول الوجدانــية وتشــجيعها يجعل من الطلبة متعلمين مبادرين متأملين . وتشير الدراسات إلى وجود علاقــة إيجابــية بين الميول الوجدانية للتفكير الناقد ، وبين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمى للطلبة (Bers, et al, 1996; Duffy, 2000) .

- **إيجاد فرص لنقل المعرفة من غرفة الصف إلى الحياة العملية :**

. يقصــد بـنقل المعــرفة transfer of knowledge ربط ما يتعلمه الطلبة من معلومات ومهارات فى غرفة الصف بالحياة اليومية (Perkins & Salomon 1988) . وعلى الرغم من أهمــية نقــل المعــرفة المكتسبة فى موضوع دراسى معين إلى مواضيع مدرسية أخرى ، وإلى ســياقات خــارج نطاق المدرسة ، إلا أن نقل المعرفة يعتبر مسئولية الطالب ولا يتم تعزيزه أو فحصــه بشكل ثابت (Perkins & Salomon, 1988) . لذلك يجب أن يركز التعليم المدرسى علــى إبــراز فــرص نقل المعلومات وذلك من خلال تشجيع الطلبة على ربط المعرفة لديهم ، ومقارنة الأحداث والمواقف المتشــابهة وتطبيق المفاهــيم الجديدة فى ســياقات مختلفة . ويورد (Perkins & Salomon 1988) مــثالا عــن كيفية تعزيز فرص نقل التعلم ، حيث يذكر أن معلمــا لمادة العلوم شرح عن الجهاز الدورى فى جسم الإنسان ، ثم طلب من التلاميذ التفكير فى أجهــزة دوريــة أخــرى ، وبتوجــيه من المعلم ذكر الطلبة العديد من الأمثلة مثل المواصلات والمجــارى ، ونــاقش الطلــبة أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأجهزة مما عمق مفهوم الجهاز

الـدورى لـدى الطلبة ، ومكنهم من نقل هذا المفهوم إلى خارج حصة العلوم . من الواجب على برنامج التدريب التربوى ، الذى يهدف إلى إعداد معلم قادر على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابه ، التركيز على قدرة المعلم على إيجاد وتعزيز فرص نقل المعرفة المكتسبة من الصف إلى الحياة خارج نطاق المدرسة .

تناولت هذه المقالة بعض الأسس التى يجب مراعاتها فى برامج التأهيل التربوى من أجل إعـداد معلـم يشجع طلابه على التفكير ، ولابد من التنويه بأن تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة مسـئولية تربوية كبيرة لا تقع على عاتق المعلم فحسب ، بل لابد للمديرين والمشرفين التربويين مـن مسـاندة المعلـم فـى هذا الدور . كما أن على مصممى المناهج وضع منهاج يتناسب مع اهتمامات الطلبة ويحثهم على التحليل والنقد وحل المشكلات وصناعة القرارات .

References :

Bers, T. (1996) : The Disposition to Think Critically Among Community College Students : The California Critical Thinking Dispositions Inventory . Journal of General Education; v 45 n3 P. 197 – 223, 1996 .

Duffy, J. (2000) : The Relationship between Critical Thinking Abilities, Dispositional Traits, and the Career States of Part - Time Adult Learners . Journal of Continuing Higher Education; v48 n1 p. 24 – 29, Win 2000 .

Ennis, R. (1989) : Critical Thinking and Subject Specificity : Clarification and Needed Research, Educational Researcher vo 18, no. 3 – 4 – 10 .

Facione, P. (1996) : Critical Thinking : What It Is And Why It Counts. U. S. A, The Calefornia Academic Press .

Kuhn, D. (1991) : The Skills of Argument. Cambridgr. Cambridge University Press .

Lipman, M. (1989) : Misconceptions in teaching for critical thinking. ERIC document ED352335 .

McPeck, B. (1981) : Critical Thinking And Education. St Martin's Press. New York .

Paul, R., et al. (1995) : Critical Thinking Handbook : K – 3 Grades. Foundation For Critical Thinking . 4655 Sonoma Mountain Road. Santa Rosa .

Perkins D. and Salomon G. (1992) : The Science and Art of Transfer. Available http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/info articles.cfm.

Pithers, R. (2000) : Critical Thinking In Education : A Review. Educational research vol, 42, no. 3, winter 237 – 249 .

Tsai, M. (1996) : Secondary School Teachers Perspctives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of China. Dissertation abstract International .

Yeh, Y. (1997) : Teacher training for critical thinking instruction via a computer simulation. Dissertation abstract international .

Zenke, L. (1985) : Improving school effectiveness by teaching thinking skills. ED257197.



الرؤى الاقتصادية – الاجتماعية للجامعات الإفتراضية .

د. أشـــرف محـرم

الرؤى الاقتصادية – الاجتماعية للجامعات الافتراضية
تجارب من التعليم العالى المفتوح والتعليم من بعد فى أوروبا (*)



عرض د. أشرف محرم (**)

على الرغم من تعدد الرؤى والمداخل التى ينظر بها إلى دور التعليم العالى والجامعى إلا أن جميعها يتفق على أن لهذا التعليم دورا كبيرا فى بناء المجتمع وتحقيق طموحات أفراده ، ولذلك فإن قضاياه تحتل مكانة مهمة ، ليس فقط لدى صناع ومتخذى سياساته أو المفكرين والمثقفين فحسب بل داخل كل أسرة . ولما كان من الضرورى لعالمنا العربى أن يولى اهتماما بقضايا التعليم العالى والجامعى ، فكان لزاماً عليه أن يفتح الملفات المتعلقة به ، والتى تحتوى على العديد من القضايا منها :

١ – انخفاض نسبة الملتحقين بالتعليم العالى والجامعى إذا ما قورنت بكثير من دول العالم .

٢ – ضرورة التوسع فى هذا التعليم كما وكيفا لمواجهة جملة التحديات المفروضة علينا إقليميا وعالميا .

٣ – ضعف الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة للتوسع المنشود .

من هنا فإن البحث عن صيغ جديدة للتوسع فى التعليم العالى والجامعى كان ولا يزال يمثل ضرورة ملحة لعالمنا العربى . ومن الصيغ التى طبقت فى عدد من الأقطار العربية ، التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، على سبيل المثال يتجاوز عدد الطلاب المقيدين فى برامج التعليم المفتوح ببعض الجامعات المصرية الخمسين ألف طالب هذا العام . كذلك فقد تم إنشاء الجامعة العربية المفتوحة ، ومقرها دولة الكويت ، والتى لها فروع فى عدد من الأقطار العربية ، حيث يقدر لها أن تستوعب عدداً أكبر من الطلاب الراغبين فى الحصول على فرصة للتعليم العالى والجامعى .

(*) **SOCIO - ECONOMICS OF VIRTUAL UNIVERSTIES , Experience from Open and Distance Higher Education in Europe .**

تحرير: جرهارد أورتنر، فريدهلم نيكولمان & هولجر فولمر، دار النشر: **Deutscher Studien Verlag**

(**) كلية التربية ، جامعة عين شمس (مصر) وعضو المجلس الدولى للتعليم من بعد (ICDE)

وفى هذا الإطار فإن تجربة العالم العربى فى تطبيق أنظمة التعليم المفتوح والتعلم من بعد لا تــزال فـــى مهدها ، خاصة إذا ما قورنت بتجارب أخرى مثل التجربة الأوروبية ، والتى لها خــبرة طويلة فى تطبيق برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد . يضاف إلى هذا وجود جدل قائم فى الغرب والشرق حول مدى فعالية هذه الصيغ بالمقارنة بالنظم التعليمية النظامية ، وعلى الرغم من هذا فإن برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد تنمو بشكل أسرع من غيرها معتمدة على النمو المتســارع فى حقلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . وأخيرا ، فإن ظهور ما يسمى بالجامعة الافتراضية ، والتى هى امتداد للتعليم من بعد ، فى الغرب ، قد يحدث تأثيرا كبيرا على مؤسسات التعليم العالى والجامعى النظامية فى العالم وفى عالمنا العربى بوجه خاص .

ومـــن هـــذه المـــنطلقات كـــان الاهتمام بعرض كتاب **الـــرؤى الاقتصادية – الاجتماعية للجامعـــات الافتراضية** ، والذى يعد واحدا من أهم الكتب التى صدرت باللغة الانجليزية فى هذا الموضـــوع . وقد صدر هذا الكتاب عام ١٩٩٩ عن دار النشر الألمانية Deutscher Studien Verlag ويقـــع فى ٢٥٢ صفحة ويضم إحدى عشرة دراسة . وللكتاب قيمة خاصة لا تعود فقط إلـــى أهمـــية الموضوعات التى يعالجها ، ولكن أيضا إلى أن الثلاثة الذين قاموا بتحريره هم من الأعضاء البارزين فى الرابطة الأوروبية لجامعات التدريس من بعد European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) ، كمـــا أنه يسلط الضوء على عدد من خبرات الدول الأوروبية التى لها تجارب طويلة فى تطبيق برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد كالمملكـــة المتحدة ، وأيرلندا ، وأسبانيا ، والبرتغال ، وألمانيا ، الأمر الذى يعطى لهذا الكتاب مزيداً من الأهمية

تعالج موضوعات الكتاب الجوانب المتعددة حول الدور الذى تلعبه ، أو الذى يمكن أن تلعبه الجامعـــات الافتراضـــية إلـــى جوار الجامعات النظامية ، فى إتاحة المزيد من الفرص التعليمية المتعددة للراغبين فى الحصول على تعليم عال ، وكذلك أوجه الشبه والاختلاف بينهما . يضاف إلى هذا أن موضوعات هذا الكتاب تولى أهمية كبرى لجدوى وفعالية هذا النوع من التعليم خاصة إذا ما قورن بما يقدم فى الجامعات النظامية .

ما هى الجامعة الافتراضية ؟

يقدم جرهارد أوتتر رؤيته حول ماهية الجامعة الافتراضية وأوجه الشبه والاختلاف بينها وبيـــن الجامعات النظامية ، حيث يؤكد على أن الجامعة الافتراضية مثلها مثل الجامعات النظامية

من حيث أن كليهما يضم أساتذة وطلابا وإداريين ، كما وتمنحان درجات علمية معترفاً بها ، إلا أن أوجـــه الاختلاف بينها تتمثل فى أن الجامعة الافتراضية هى جامعة مفتوحة لكل الطلاب من كـل دول العـــالم الذين يستطيعون الاتصال بها عن طريق شبكة الاتصالات الدولية (الانترنت) الأمـر الـذى لا يـتوفر بدرجـة كبيرة فى الجامعات النظامية ، كذلك فإن التفاعل فى الجامعة الافتراضــية بيــن الطلاب والأساتذة وبين الطلاب بعضهم البعض عادة ما يتم عبر هذه الشبكة والـتى تمكـنهم مـن الاسـتفادة من المعلومات المخزنة سلفاً فى الموقع المخصص لها ، حيث يسـتطيعون الإطلاع عليها والاستفادة منها فى أى وقت ، ولذلك فهى تتسم بمرونة أكبر من تلك المتوفرة بالجامعات النظامية لتناسب مختلف ظروف الطلاب ، يضاف إلى هذا أن الالتحاق بهذه الجامعة والدراسة فيها ليس مقيدا بوقت محدد ، ولذلك فهى تقدم حلولا عملية لهؤلاء الذين تمنعهم ظروف مختلفة من الالتحاق ببرامج الجامعات النظامية .

وبعـد أوضح أورتنز أن الجامعة الافتراضية قد تتبنى كامل فلسفة وسياسة التعليم المفتوح أولا طـبقا للاشـتراطات التى تضعها كل جامعة على حدة لقبول الطلاب بها ، وبشكل عام فإنه يضع بين أيدينا عدداً من الآراء المستقاة من الأكاديميين والممارسين فى حقلى اقتصاديات التعليم وإدارة المـوارد البشرية المهتمين بموضوع الجامعة الافتراضية ، والتى يمكن أن يستفاد بها فى تطويـر مؤسسـات وعملـيات التعلـيم العالى من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

تاريخ التعليم المفتوح والتعليم من بعد ونشأة الجامعات الافتراضية فى أوروبا :

يـناقش " بيـت هندريكس " عدداً من الخبرات الأوروبية فى مجال التعليم العالى من بعد والتعلـيم المفتوح ، التى قادت إلى إنشاء الجامعة الافتراضية ، حيث بدأت أولى إرهاصاتها مع إنشـاء الـرابطة الأوروبـية لجامعات التعليم من بعد (EADTU) عام ١٩٨٨ . ومن بين هذه الخبرات ما يلى :

١ - الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة (OU UK) :

أنشـئت الجامعـة المفـتوحة بالمملكة المتحدة عام ١٩٦٩ ، حيث تهدف إلى تدعيم مبدأ ديمقراطية التعليم العالى من خلال توفير فرصة ثانية للطلاب الذين حالت ظروفهم دون الالتحاق بمؤسسـات التعليم العالى النظامية ، وتقوم هذه الجامعة على أربعة أسس هى : أن تكون جامعة مفـتوحة لكل الطلاب ؛ غير متقيدة بمكان ؛ أو طريقة تدريس ؛ ومنفتحة على مختلف الأفكار .

ولذلــك ، ففــي عان ١٩٩٥ بلغ عدد الطلاب المقيدين بها ١٥٠٠٠٠ طالب في برنامج الدرجة الجامعــية الأولى ، و ٦٠٠٠٠ طالب في البرامج الحرة ، وبلغت تكلفة دراسة الطالب بها حوالى ٤٠% من إجمالي تكلفة الطالب في الجامعة النظامية ، وتعتمد هذه الجامعة في تعليم طلابها على عدد من المواد التعليمية المعدة مسبقا (المطبوعة ، المسموعة والمرئية) ، بالإضافة إلى لقاءات الـتدريس الدوريــة التي تعقد للطلاب في مراكز التدريس المحلية ، والتي يبلغ عددها أكثر من ٣٠٠ مركز دراسي موزعين في كل أنحاء المملكة المتحدة .

٢ – الجامعة القومية للتعليم من بعد بأسبانيا (UNED) :

تأسست الجامعة القومية للتعليم من بعد بأسبانيا عام ١٩٧٠ لدعم خطط التنمية الاجتماعية والثقافــية وتعزيــز مــبدأ تكــافؤ الفرص في المجتمع الأسباني . وتضم الجامعة ما يزيد على ١٥٠٠٠٠ طالــب ، وتعــتمد فــي تعلــيم طلابهــا على عدد من وسائل التدريس المطبوعة ، والمسموعة والمرئية ، بالإضافة إلى امتلاكها لواحد من أكبر مراكز الفيديو كونفرنس في أوروبا، الأمــر الــذي مهد لإنشاء جامعــة افتراضية بها ، ولعله جدير بالذكر هنــا أن هذه الجامعة لا تطــبق سياســة القــبول المفتوح ، المطبقة في الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة ، حيث تضع الجامعــة القومــية للتعليم من بعد بأسبانيا عدداً من الاشتراطات لقبــول الطلاب بها ، وللجامعة نشــاط دولــي واضــح في مساعدة العديد من جامعات دول أمريكــا اللاتينية في تأسيس برامج للتعليم من بعد بها .

٣ – جامعة فيرن بألمانيا (The Fern Universitat) :

تأسست جامعة فيرن عام ١٩٧٤ لتساهم في إصلاح التعليم الجامعي ؛ ونقوم بتنظيم برامج للتعليم المستمر لدعم العمالة القائمة ، وكذلك لإتاحة المزيد من فرص التعليم العالي . ويقدر عدد الطــلاب الملتحقيــن بجامعة فيرن ما يقرب من ٥٦٠٠٠ طالب يدرسون في ٦٨ مركز تدريس منتشــرة في كافة ربوع ألمانيا . ولجامعة فيرن دور دولي كبير في تنظيم برامج التعليم المفتوح والتعلــيم من بعد في العديد من البلدان الأوروبية ، حيث يوجد لها مراكز في النمسا ، والمجر ، وبولــندا ، وليتوانيا، وروسيا ، وروسيا البيضاء وأوكرانيا . وكنتيجة لاعتماد جامعة فيرن على مستوى عال من التكنولوجيا فقد تم تأسيس جامعة افتراضية بها .

وكذلــك فقد عرض " هندريكس " لخبرات كل من الجامعة المفتوحة بهولندا (OUNL) ، والجامعة المفتوحة بالبرتغال (The Univrsidade Aberta) ، والمركز القومي للتعليم من بعد

بفرنسا (CNED) ، والجامعة المفتوحة بكاتالونيا (UOC) ، والتى تعتمد جميعها على مستوى عال من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، حيث يعتمد معظمها على الإنترنت فى التواصل مع الطــلاب والــتدريس لهــم فــيما هو معروف باسم : Internet Based - Learning . انتقل "هندريكس" بعد هذا ليعرض لنا تجارب عدد من الجامعات الأوروبية التى تقدم برامج للتعليم من بعــد إلى جانب برامج التعليم النظامى والتى تعرف باسم : الجامعات المزدوجة (Dual Mode Universities) . يوضــح " هــندريكس " أنــه كنتــيجة لهذه الخبرات فقد تم تأسيس الرابطة الأوروبية لجامعات التدريس من بعد ، والتى تضم فى عضويتها أكثر من ١٥٠ جامعة ، ويدرس بهــا مــا يزيد على ٩٠٠٠٠٠ طالب من خلال ٧٠٠ مركز إقليمى منتشرة فى أرجاء أوروبا . أخــيرا فقــد ناقش التحديات التى تواجه الجامعات الأوروبية النظامية ، ومبررات الأخذ بصيغة الجامعــة الافتراضــية لمواجهتها ، والتى من بينها النمو المتزايد للطلب على التعليم والتدريب ، وقضايا إنتاج وتوزيع المعرفة دوليا .

التكلفة والعائد الاجتماعى لجامعات التعليم من بعد :

يــناقش " تشريس كوران " التكاليف والعوائد الاجتماعية لجامعات التعليم من بعد ، حيث يؤكد على أن جامعات التدريس من بعد تتفاعل مع عدد من المتغيرات الاجتماعية من أهمها زيادة الطلــب الاجتماعى على التعليم العالى فى أوروبا ، والذى هو متأثر بعوامل الطبقة الاجتماعية ، الدخــل ، خلفية الأسرة ، الجنس وعدداً آخر من العوامل الثقافية . يوضح " كوران " أن النجاح الــذى حققــته برامج جامعات التعليم المفتوح والتعليم من بعد فى هذا المضمار استند إلى الزيادة الكبــيرة فى أعداد الملتحقين بهذه البرامج . ومن ناحية أخرى فالكاتب تعرض لإشكاليات تمويل التعلــيم العالى بشكل عام والتعليم من بعد بصورة أكثر تخصيصا . فى هذا الصدد طرح الكاتب بعــض التصورات حول إسهام مؤسسات المجتمع المدنى فى التمويل مشيراً إلى أن التعليم العالى يفيد كلا من الفرد والمجتمع . يضاف إلى هذا أن " كوران " يصل إلى حد القول بأنه فى حين أن العــائد الاجــتماعى لكل من التعليم العالى النظامى والتعليم العالى من بعد يكاد يكون متكافأً فإن تكلفــة التعلــيم العالى من بعد هى أقل بكثير من نظيرتها فى التعليم النظامى ، وهى النتيجة التى توصلت إليها العديد من الدراسات المرتبطة بذات الموضوع .

نمو العرض والطلب فى التعليم العالى من بعد :

يقدم " هولجر فولمر " تحليلا لنمو العرض والطلب فى التعليم العالى من بعد فى أوروبا ، حيث أوضح أن التعليم العالى من منظور كونه سلعة يخضع لكثير من قوانين العرض والطلب ،

ولهــذا فإن المنافسة بين مختلف مؤسسات التعليم العالى قائمة لاجتذاب عدد أكبر من الملتحقين . إن هــذه المنافســة تعــتمد على جودة ما تقدمه هذه الجامعات من برامج وما تتيحه هذه البرامج لطلابهــا فى المستقبل من فرص وطموحات مرتبطة بكافة نواحى الحياة . فى هذا الصدد يبين " فولمــر " أن مؤسسات التعليم العالى من بعد ومؤسسات التعليم المفتوح ، قد حظيت بنصيب جيد من قوة الطلب على التعليم العالى نظرا لاستجابته العالية لمختلف احتياجات وظروف الطلاب من خلال الاستخدام الجيد لعدد من الوسائل والطرق التعليمية التى تناسب هؤلاء الطلاب ، وهنا يأتى دور هــام للجامعــة الافتراضية لإتاحة المزيد من الفرص للراغبين فى هذا التعليم ، حيث يؤكد "فولمر " على زيادة نمو الطلب الاجتماعى على هذا التعليم .

رضا الطلاب عن برامج التعليم العالى من بعد :

بيــنما يناقش " جرهارد أورنتر " الدور الذى يمكن أن تقوم به الجامعة الافتراضية حيال الاســتجابة للطلــب المتزايد على برامج مواصلة واستكمال التعليم العالى ، تعرض " لويس دى ســيلفيا " لرضا الطلاب عن البرامج التى تقدمها جامعات التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، حيث تعتــبر رأى الطلاب فيما يقدم لهم معياراً هاماً للحكم على نجاح البرنامج أو فشله . توضح " دى ســيلفيا " أن الطــلاب الملتحقين بهذه البرامج لديهم شعور عالٍ بالرضا عما يقدم لهم من اساليب للتدريس والتى أعدت لمساعدة الطلاب على التعلم الذاتى . يضاف إلى هذا أن أحد عوامل رضا الطلاب عن هذه البرامج كان الدعم الذى يقدم لهم من خلال اللقاءات الدورية مع اساتذتهم والتى تهــدف إلى مناقشة الطلاب فى القضايا التى يصعب عليهم متابعتها ذاتيا ، وتشير " دى سيلفيا " إلــى أن انعزالية الطالب (كون الطالب يتعلم ذاتيا وبمفرده فى معظم الأوقات) المصاحبة لهذا الــنوع مــن التعلــيم لــم تمثل عائقا كبيرا أمام نجاح هؤلاء الطلاب حيث وفرت لهم قدرا من الاستقلالية والتى تتوازن مع الأدوار الاجتماعية الأخرى التى يمارسونها .

الفعالية الاقتصادية لنظم التعليم المفتوح والتعليم من بعد :

تدور مناقشات " جرسيه مدينا " حول الفعالية الاقتصادية لنظم التعليم المفتوح والتعليم من بعــد فى مقابل النظم التعليمية الأخرى ، ينطلق " مدينا " من أن الفروق بين فعالية التعليم وجها لوجــه والتعلــيم من بعد هى فروق فى الدرجة وليست فى أن إحداهما فعال والآخر غير فعال. لإثبات هذا فقد استخدم نماذج متعددة لدراسة الفعالية الاقتصادية للنظم التعليمية فى كل من نوعى التعلــيم والــتى أكدت جميعها صحة هذا المنطلق . ومن خلال طرح مخططات التكاليف الثابتة والمتغــيرة فــى عدد من مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، يؤكد " مدينا " على أهمية

وجــدوى تطبـــيق اســـتراتيجيات الـــتحكم فى الجودة ، مستعينا فى هذا بشرح التجربة المجرية (Hungarian) كمـــا طبقت فى البرامج التى يقدمها مركز التعليم المفتوح (SZAMALK) فى بودابست والحاصل على علامة الأيزو ٩٠٠١ .

مقارنة الجامعات الافتراضية بالجامعات النظامية على اساس الكلفة – الفعالية :

تواصـــلا مع الدراسة السابقة فإن " اورنتر " يقارن بين الجامعات الافتراضية والجامعات النظامـــية ، حيـــث أعـــتمد علـــى منهجيات دراسة الكلفة – الفعالية التى طبقت فى جامعة فيرن بألمانيا. " أورنتر " لا يقتصر على مناقشة المزايا التى يمكن أن نحصل عليها من مثل هذا النوع مـــن الدراســـات ، وخاصة ما يتعلق بدعم اتخاذ القرار فى التعليم العالى ، بل يقدم أيضا تحليلا للإشكاليات المرتبطة بالدراسات الاقتصادية فى التعليم ، والتى كثير منها لم تحل حتى وقت كتابة الدراسة . من بين هذه الاشكاليات ما يلى :

١ – إمكانـــية قياس وترجمة العوائد المختلفة للنظم التعليمية إلى بيانات كمية يسهل التعامل معها فى هذا النوع من الدراسات .

٢ – المشـــكلات المـــتعلقة بـــتوزيع الـــنفقات وتسجيلها فى التعليم العالى ، والتى عادة ما ترتبط بصعوبة تحديد الفترة الزمنية المتوقعة لاستمرار تدريس مقرر ما دون تغيير أو تحديث .

يخلـــص " أورنتر " إلى إمكانية تطبيق نماذج تحليل القيمة الاقتصادية فى مجالات التعليم والـــتى تتـــيح قدرة عالية لمتخذى القرار للمقارنة الجيدة بين الأنماط التعليمية المختلفة من خلال التحليل المتعمق لآراء مجموعات مختلفة من المستخدمين (الطلاب) حول مزايا وعيوب كل من هذه الأنماط . على الرغم من هذا ، فإنه أخيرا يؤكد على أن قيمة هذه النماذج تأتى فى كونها أداة لمساعدة اتخاذ القرار وليست لاتخاذ قرار سياسى محدد حيث القرارات السياسية لها أبعاد كثيرة، خاصة تلك المتعلقة بالتعليم العالى .

هل يفيد التعليم فى الجامعة الافتراضية ؟

على الرغم من أن كثيرين هم من يعتقدون فى جدوى الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات للارتقاء بمستوى برامج التعليم فى المدارس والجامعات على مختلف أنواعها ، إلا أنـــه لا يـــزال هناك جدل دائر حول ما إذا كان التعليم فى الجامعة الافتراضية مفيداً أم لا ، وهو الأمر الذى يلقى بظلاله على تطور ونمو الجامعات الافتراضية . هذا هو الموضوع الذى يتصدى لـــــه كـــل من : " جان أيلن ، جوست لوويك & بيرت فان دى بيرج " تحت عنوان : هل سوف

يفيد التعليم فى الجامعة الافتراضية ؟ يناقش الباحثون الثلاثة مفهوم التعلم فى الجامعة الافتراضية مـع التركيز على كونها تعتمد على الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات . وقد تناول الباحثون ثلاثة محاور رئيسية وهى :

المحور الأول :

يركز علىالتغير الحادث فى عادات الطلاب الدراسية عندما يلتحقون بهذه الجامعة ، والتى تتطلب شعورا أكبر بالمسئولية تجاه ما يدرسونه، الأمر الذى يدعم من مهاراتهم التعليمية والذاتية.

المحور الثانى :

يـناقش العلاقـة بين التعلم والتكنولوجيا التى تحظى بنصيب وافر هنا ، مع التركيز على ماهـية وكيفـية الاسـتخدام المخطط لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما تضيفه إلى الرصيد المعرفى لهؤلاء الطلاب .

المحور الثالث :

يـناقش الخصائص والقضايا المتعلقة بالطلاب الملتحقين بالجامعة الافتراضية ، من حيث أنهـم – علـى سـبل المـثال – فـى حاجة إلى أن يكون لديهم القدرة على الحصول على هذه التكنولوجيا واستخدامها .

ومـع كل هذا فإن الباحثين قد أكدوا على وجود عدد كبير من الموضوعات التى تتطلب مجهـوداً أكـبر مـن الدراسـة والبحـث حـول تأثير الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصـالات فى التعليم ، والتعلم ، لفئات متعددة من الطلاب المختلفين وصولا إلى بناء أفضل للجامعة الافتراضية .

بعض النماذج الأوروبية التى نجحت فى تأسيس جامعات افتراضية :

يعـرض " هلموت هوبر " الفرص والتحديات التى تواجه جامعة فيرن (سالفة الذكر) ، حيـث يوضح المبادئ العامة التى تقوم عليها الدراسة بهذه الجامعة ثم تنظيمها ، وذلك من خلال عـرض للموقـع المخصص لها على الشبكة الدولية للاتصالات وكيفية الدخول إلى هذا الموقع والخدمات المقدمة من خلاله . أخيرا يناقش "هوبر " التحديات التى تواجهها هذه الجامعة ، والتى مـن بينها تأمين حصول الطلاب على أعلى درجة من المرونة ، وكذلك الدعم التعليمى الفورى المباشر لمساعدة الطلاب فى التغلب على المشكلات التى يواجهونها .

أمـــا " هلموت فريتستش " فيقدم نماذج متعددة لمؤسسات التعليم من بعد التى تعتمد على أسلوب الجامعة الافتراضية ، حيث توضح أن تحول أية مؤسسة للتعليم العالى النظامى إلى الأخذ بهذا الأسلوب لن يؤثر على البنية الاقتصادية والاجتماعية لها على اعتبار أن معظم – إن لم يكن كل – الجامعات الأوروبية النظامية لها مواقعها الخاصة على شبكة الاتصالات الدولية ، وأن هذه الجامعات لديها من الإمكانات ما يؤهلها للبدء فى هذا المضمار . أخيرا ، يضع " فريتستش " بين أيديــنا الخطـــوات الإجرائـــية الـــتى يمكن إتباعها لإنشاء جامعة افتراضية أو تدريس عدد من المقررات عبر هذا النظام .

رؤيــــة تربويـــة :

هـــذه بعض الأفكار التى تضمنتها موضوعات هذا الكتاب الذى أعتقد أنه يستحق أن يقرأ خاصة ونحن نؤكد مراراً وتكراراً على أهمية اللحاق بركب الحضارة ، وأن التعليم بكافة أشكاله وصــــوره يوضع فى موضع القاطرة التى يعول عليها قيادة المجتمع العربى . يضاف إلى هذا أن التوســـع فى التعليم العالى يمثل واحدا من أهم التحديات التى تواجه عالمنا العربى . وبالتالى فإن كل الصيغ التى يمكن أن تسهم فى التوسع فى هذا التعليم هى واحدة من أوليات البحث العلمى فى مجـــال التعلـــيم ، والـــتى تـــأتى مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم من بعد وصولا إلى الجامعة الافتراضية فى طليعة هذه الصيغ المرشحة دوليا لهذا الغرض . على الرغم من هذا ، فإن الكتاب يفـــتح أمامنا القضايا المرتبطة بإمكانيـــة الاعتماد على التجربة الأوروبية فى التوسع فى التعليم العـــالى والجامعى العربى . من بين هـــذه القضايا أنه يتضح من مراجعة موضوعات الكتـــاب أن تكنولوجـــيا المعلومـــات والاتصــــالات تمثل عصب التقدم الحادث فى برامج التعليم المفتوح والتعلـــيم مـــن بعـــد ، حيـــث أتاح الاستخدام الجيـــد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرصاً تعليمـــيــــة لأعـــداد كبـــيرة تقدر بملايين الطلاب . وفى هذا السياق فإن الأسئلة المطروحة على عالمنا العربى هى :

- هل يستطيع السواد الأعظم من المواطنين العرب الحصول والتعامل مع تلك التكنولوجيا ؟
- هل تقدم برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد فرصة ثانية فقط للقادرين على تحمل نفقاتها ؟ أم ماذا ؟
- هـــل تقبل مؤسسات المجتمع المدنى العربية تحمل دور فى تمويل هذا التعليم كما يحدث فى كثير من التجارب الأوروبية ؟

أخـــيرا ، فإنـــه يوجـــد عدد من القضايا المتعلقة بتعزيز قدرة المواطن العربى على التعلم الذاتـــى، والذى ظل لفترات طويلة أسيراً لطرق ومناهج للتعليم والتعلم حرصت أيما حرص على تنمية اعتماد المتعلم على المعلم وتكريس تبعيته له . هذه القضايا وغيرها فى حاجة إلى أن تبحث بعناية ولعل قراءة هذا الكتاب تفصيلا تقدم بعض الأفكار التى يمكن أن تفيدنا عندما نبحث ونفكر فى إعادة صياغة مستقبل مؤسسات التعليم العالى والجامعى العربى .

والله من وراء القصد وهو الموفق ،،،

حركة التربية

الندوات والمؤتمرات :

- عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة .

  د. عصام توفيق قمر

- المؤتمر القومي لتطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية فى ظل تحديات القرن الحادى والعشرين .

  د. طه طه مصطفى شومان

عالميـــة الخدمـــة الاجتماعيـــة
وخصوصيـــة الممارســـة

١٩ – ٢٠ مارس ٢٠٠٣



عصام توفيق قمر (*)

تحـت رعاية أ. د. مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى ، وأ. د. عمرو عـزت سـلامة رئيس جامعة حلوان ، عقدت كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان مؤتمرها العلمـى السادس عشر عن " عالمية الخدمة الاجتماعية وخصوصية الممارسة " ، والذى عقد فى الفترة من ١٩ – ٢٠ مارس ٢٠٠٣ بمقر الجامعة بعين حلوان .

وقد استهدف هذه المؤتمر :

١ – إبراز المعارف المشتركة فى تعليم الخدمة الاجتماعية محليا وعالميا .

٢ – تدعيم علاقة الخدمة الاجتماعية بالعلوم الاجتمعية الأخرى .

٣ – مناقشة أشكال الممارسة الحديثة للخدمة الاجتماعية .

٤ – عرض التجارب التطبيقية والبحوث العلمية في مجال ممارسة الخدمة الاجتماعية .

٥ – تقديم برامج ممارسة الخدمة الاجتماعية على مستوى الأقطار العربية .

٦ – تبادل الخبرات بين مؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية المحلية والعربية والعالمية .

ولتحقـيق تلـك الأهـداف تـم تحديد تسعة محاور تدور فى إطارها البحوث والدراسات وأوراق العمل التى قدمت للمؤتمر ، وهذه المحاور هى :

١ – القيم المهنية للخدمة الاجتماعية .

٢ – العمل مع منظمات المجتمع المدنى فى إطار عالمى .

٣ – التشبيك بين مؤسسات الرعاية الاجتماعية الأهلية والحكومية .

٤ – قضايا التمويل فى مشروعات التنمية .

(*) باحث بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

٥ – قضايا النوع فى الخدمة الاجتماعية .

٦ – المدخل الروحى " الدينى " فى ممارسة الخدمة الاجتماعية .

٧ – نماذج الممارسة فى الخدمة الاجتماعية .

٨ – العلاقة البينية بين الخدمة الاجتماعية والتخصصات الاخرى .

٩ – الخدمة الاجتماعية فى المجالات النوعية فى العالم وفى مصر .

وفــى ضــوء المناقشات التى دارت خلال جلسات المؤتمر تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات لعل من أهمها ما يلى :

- فــى ضوء توجيهات السيد رئيس الجمهورية بضرورة تماسك الجبهة الداخلية ، وفى ضوء توجيهات الأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة رئيس الجامعة بضرورة قيام أساتذة الجامعات بصــفة عامــة وأســاتذة الخدمة الاجتماعية على وجه الخصوص بتحمل مسئولياتهم لتحقيق التماسك فى الجبهة الداخلية لمواجهة الظروف الراهنة التى يمر بها الوطن العربى ، وهذا يتطلب ضرورة قيام المتخصصين فى الخدمة الاجتماعية بدراسة ورصد الظواهر الباثولوجية فى المجتمع للتعرف على أسبابها ، ووضع الخطة العلمية للتعامل مع هذه الأسباب والقضاء على تلك الظواهر .

- مخاطبة وزارة التربية والتعليم لتطوير عمل الأخصائى الاجتماعى فى المجال المدرسى مع مشــكلات العــنف المدرسى ، على أن تتولى كلية الخدمة الاجتماعية تنظيم برنامج تدريبى لهؤلاء الأخصائيين لنقل مهاراتهم فى العمل مع هذه النوعية من المشكلات .



المؤتمر القومي لتطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين

(٢٦ – ٢٧ ديسمبر ٢٠٠٢)

د. طه طه مصطفى شومان (*)

تحت رعاية أ. د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي ، وعناية أ. د. فاروق محمود عبد القادر رئيس جامعة قناة السويس ، انعقد المؤتمر بمقر جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بقاعة المؤتمرات .

وكان الهدف العام للمؤتمر هو تسليط الضوء على المشكلات الحالية للدراسات العليا بالجامعات المصرية كمنطلق لتقديم المقترحات اللازمة لتطويرها في ظل التحديات والفرص التي يتيحها القرن الحادي والعشرون .

ولقد دارت جلسات المؤتمر على مدى يومين كالتالي :

اليوم الأول الخميس ٢٦/١٢/٢٠٠٢م :

الجلسة الأولى : حلقة نقاشية حول آفاق التطوير في عصر العولمة وقد رأس هذه الجلسة كل من: أ. د/ محمود محفوظ – وزير الصحة الأسبق ، أ. د/ يحيى عبيد رئيس جامعة المنصورة.

الموضوعات :

- تطوير الدراسات العليا في إطار التحديات والفرص التي يتيحها القرن الحادي والعشرون : الرؤية – الرسالة – الأهداف ، وكان المتحدث فيها أ. د/ أحمد صقر عاشور أستاذ إدارة الموارد البشرية بكلية التجارة – جامعة الإسكندرية .
- الدراسات العليا وملء الفراغ الناتج عن انحسار الطلب العربي والإسلامي والشرق أوسطي على الدراسات العليا بأوروبا وأمريكا .
- استراتيجية الجودة الشاملة السبيل إلى تحقيق الإبداع والتميز في الدراسات العليا .

(*) مدرس بقسم أصول التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .

- رســالة الدراســات العليا والتركيز على إعداد رجال الأعمال المبدعين (تجارب دولية فى حضانات البرمجيات التخصصية) .

الجلســة الثانية : حلقة نقاشية حول آليات تطوير عناصر العملية التعليمية (المنهج) ، وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ. د/ محمد حمدى النشار – رئيس جامعة أسيوط سابقا ، أ. د/ على الزيات نائب رئيس جامعة قناة السويس لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

الموضوعات :

- المقررات الأساسية الموحدة والقطاعية (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) ، وكان المتحدث أ. د/ نبيل الزهار الأستاذ بكلية التربية جامعة قناة السويس .
- نحو معايير موحدة للتخرج فى إطار الكفاءات المهنية والتنافسية عالمية ، وكان المتحدث أ. د/ صالح بدير الأستاذ بطب قصر العينى .
- تطويــر إعــداد المــنهج وأساليب تقويم أداء الطالب فى ضوء متطلبات الكفاءات والمعايير المهنية ، وكان المتحدث أ. د/ محمود الناقة أستاذ بكلية التربية – جامعة عين شمس .
- الدراسات العليا بين الانفصالية والتكامل فى منح الدرجات العلمية (قضية البرامج والدرجات المشتركة (Joint Degrees) ، وكان المتحدث أ. د/ عوض بدير الحداد استاذ ورئيس قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة – جامعة قناة السويس .

الجلسة الثالثة : حلقة نقاشية حول تطوير التنظيمات الجامعية ، وقــد رأس هذه الجلسة كل من : أ. د/ محمــود شريف – وزير الإدارة المحلية الأسبق ، أ. د/ أحمد شكرى رئيس جامعة قناة السويس الأسبق .

الموضوعات :

- الــدور المتوقع للمجلس الأعلى للجامعات ، وكان المتحدث أ. د/ أحمد شكرى رئيس جامعة قناة السويس الأسبق .
- الــدور المــتوقع للجان القطاعية ، وكان المتحدث أ. د/ مصطفى بهجت عبد المتعال رئيس جامعة المنوفية الأسبق .

- نظام ترقيات أعضاء هيئة التدريس ، وكان المتحدث أ. د/ وليم عبيد استاذ بكلية التربية – جامعة عين شمس .

الجلسة الرابعة : حلقة نقاشية حول تطوير أداء الأستاذ الجامعي ، وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ. د/ عمرو سلامة – رئيس جامعة حلوان ، أ. د/ جلال عبد الحميد – الأستاذ بكلية الهندسة – جامعة عين شمس .

الموضوعات :

- التكنولوجيا المعاصرة والنقلة النوعية فى دور الأستاذ الجامعي بما فى ذلك مهارات التقديم والعرض . وكان المتحدث مهندس رأفت عبد الباقى رضوان رئيس مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء .
- استخدام التعلم الالكترونى (E - Learning) لتحقيق المرونة والجودة فى الدراسات العليا ، وكان المتحدث أ. د/ عاطف شريف – رئيس الهيئة القومية للاستشعار عن بعد وعلوم الفضاء بوزارة الدولة والبحث العلمي .
- التأليف والنشر الإلكترونى وفاعليته فى إثراء العملية التعليمية بالدراسات العليا (مثل برنامج Web Ct) . وكان المتحدث أ. د/ بشرى عوض خبير تكنولوجيا التعليم بمركز تطوير تدريس العلوم – جامعة عين شمس .

أما جلسات اليوم الثانى الجمعة ٢٠٠٢/١٢/٢٧م ، فكانت كالتالى :

الجلسة الخامسة : حلقة نقاشية حول مصادر وآليات تمويل المشروعات المقترحة ، وقد رأس هذه الجلسة كل من أ. د/ عبد الحميد بهجت – رئيس جامعة الزقازيق ، أ. د/ محسن المهدى – الأستاذ بكلية الهندسة – جامعة القاهرة .

الموضوعات :

- النظام المقترح لتمويل مشروع تطوير التعليم الجامعي بين المركزية واللامركزية بما فى ذلك المصادر الابتكارية للتمويل ، وكان المتحدث أ. د/ محسن المهدى – الأستاذ بكلية الهندسة – جامعة القاهرة .
- الاستفادة من مشروع Tempus III فى تمويل المشروعات المقترحة ، وكان المتحدث أ. د/ هانى هلال – الأستاذ بكلية الهندسة – جامعة القاهرة ومنسق مشروع الـ Tempus III .

- دور الهيئات الدولية فى تمويل تطوير الدراسات العليا (حالة هيئة الفولبرايت) ، وكان المتحدث أ. د/ آن رضوان – مدير مكتب الفولبرايت بالقاهرة

الجلسة الختامية : مناقشة التوصيات التى اقترحها المشاركون .

وقد رأس هذه الجلسة كل من : أ. د/ فاروق عبد القادر – رئيس جامعة قناة السويس و أ. د/ فتحى عبد الحميد مقلدى – نائب رئيس الجامعة ، وقد أقر المؤتمر عديداً من التوصيات بما يسهم فى تطوير الدراسات العليا بالجامعات المصرية .

Open Forum :

- Educational Preparation Programs in Preparing Teachers Capabla for Developing Students Critical Thinking Skills .

Doaa Al- Doghany **315**

Book Review **325**

Education Movement. **337**

Vol (9) No (29) April 2003

Contents

- **Articles in Arabic:**
- **Editorial** **Editor – in – Chief** **4**
- **Researches & Studies :**

- Stress Confrontation Skills and Their Relation to Emotional Intelligence andControl Center .

  Dr. Saied Abd El – Ghany Srour **9**

- Current and Future Youth Problems as Prescribed by Tanta University Students .

  Dr. Abd El- Aziz Sakr **65**

- Evaluation of Training : Theory Versus Application .

  M. Hashim Al. Said Al. Refaay **129**

  Dr. Ahamed Saleh Al- Assry

- Aesthetic Appreciation and Artistic Criticism as a Content for Veveloping Aesthetic Behaviour in Artictic Education .

  Dr. Gasem Abd Al- Kadder **153**

- The Impact of The Status of Educational Buildings on the Educational Process in Primary Schools in Dakahlia Governorate : A Freld Study .

  Dr. Abd Al- Azziem Al- Saied **169**

Prospective :

- Simulation as a Tool for Developing Education .

  Dr. Salah Al- Dien Tawfiek **245**

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Addresse
Zaher--Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391

Future of Arab **Education**

Volume 9
No.29
April 2003

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
Arab bureau of
- Faculty of Education
Ain University
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة

■ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الاكاديمية الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى.

■ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة.. وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

■ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، علي ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

■ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والانشطة العلمية والاكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها .

شروط الكتابة

■ يقدم البحث مطبوعاً علي الآلة الكاتبة من نسختين مرفقاً به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية.

■ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في حجم (الكوارتو) علي وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر. وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

■ ما ينشر بالمجلة لا يجوز نشرة في مكان آخر،ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

■ تعرض البحوث المقدمة للنشر – علي نحو سري – علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش

■ يشار إلي جميع المصادر العربية ضمن البحث بذكر اسم المؤلف الأول والأخير، وسنة النشر، ووضعها بين قوسين مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢)، في حين يشار إلي الاسم الأخير للمؤلف فيما يختص بالمراجع غير العربية مثل (Masini, 1993).

■ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

البحوث : اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه.

الأشكال (إن وجدت): تكون واضحة تماماً وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلي الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovative Searh in Arab Education & Human Development

Volume 9 Number 29 July 2003

1. Present and Future Youth Problems: A University Student Perspective — Dr. Abdul-Aziz Saqr

3. The Role of Educational Buildings in Developing the Educational Process: A Field Study — Dr. Abdul-Azim Mustafa

4. The Evaluation of Training: Theory and Application — Hashem El Refaai & Dr. Ahmed El Athery

5. Aesthetic Appreciation And Artistic Criticism as a Knowledge Content to Develop Aesthetic Behaviour — Dr. Jassem Abdul Qader Bin Jomaa

6. Stress Confrontation Skills and their Relations to Emotional Intelligence and Control Centres — Dr. Said Serour

Open Forum

The Role of Educational Orientation Programs in the Preparation of Teachers Capable for Developing Students' Critical Thinking Skills — Doaa Al Dejani

Book Review

Overview of the Economic and Social Aspects of Virtual Universities

Utilizing Simulation in Developing Education
Dr. Salah El Din Tawfiq

Prospective-Book Review-Symposia and Conferences-Education Pioneers-Open Forum-Educational Experiences-New Publications